DAS THEORIE-PRAXIS-VERHÄLTNIS

Überlegungen zum Handlungswert theoretischer Ansätze

für soziale Praxis

- am Beispiel der außerschulischen Jugendarbeit -

von

BURKHARD BIERHOFF

Dortmund

1981

Verlag Hubert Freistühler

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538101_0020

DAS THEORIE-PRAXIS-VERHÄLTNIS

Überlegungen zum Handlungswert theoretischer Ansätze

für soziale Praxis

- am Beispiel der außerschulischen Jugendarbeit -

von

BURKHARD BIERHOFF

Verlag Hubert Freistühler

Meinen Eltern gewidmet

ISBN 3-87237-025-1

1982 c Verlag Hubert Freistühler, Schwerte

Printed in Germany

Druck und Verarbeitung: copy shop, darmstadt, tel. 21353

Inhalt

Seite

Vorbemerkung 7

EINFÜHRUNG UND GRUNDLAGEN: JUGEND-ARBEIT ALS WISSENSCHAFT UND PRAXIS 13

I Zur Diskussion um die außerschulische Jugendarbeit 16

1. Stand der Theoriebildung 16

2. Theorie-Praxis-Verhältnis 22

3. Praxistheorien als Vermittlung 27

II Schütz' phänomenologische Soziologie als Begründungszusammenhang für Jugendarbeit als Wissenschaft und Praxis? 31

1. Zur Aktualität der Soziologie nach Schütz 32

2. Das Prinzip der Trennung von Wissenschaft und Alltagswelt 36

3. Wissenschaftlicher Zugang zur Alltagswelt 39

a) Die Alltagswelt als "ausgezeichnete" Wirklichkeit 43
b) Theorie der sozialen Handlung 46
c) Typik und Relevanz 50

4. Kritik und Erweiterung des Schützschen Wissenschaftsprogramms zu einem Begründungszusammenhang für Jugendarbeit 55

III Wissenschaftlich relevanter Ansatz, Aufbau und Ziel der Arbeit 63

1. Wirklichkeit und Wissen 64

2. Institution 70

3. Theorie und Praxis 76

4. Aufbau und Ziel der Arbeit 82

A JUGENDARBEIT ALS INSTITUTION 87

I Ansätze einer Theorie der Institution 92

1. Einführung 92

2. Zur biophysischen Basis der institutionellen Wirklichkeit 96

3. Institutionalismus bei Gehlen 100

4. Institution und Institutionalisierung bei Berger/Luckmann 111

5. Institutionstheoretische Ansätze anderer Autoren 120

6. Resümee: Zur Typologie der Institution 146

II Zur phänomenologisch-institutionstheoretischen Rekonstruktion der Jugendarbeit 155

1. Methodologische Begründungsskizze 156

2. Jugendarbeit als Teil der Alltagswelt 163

a) Jugendarbeit als Enklave 165
b) Jugendarbeit als Institution 168

3. Versuch einer polythetischen Rekonstruktion der realen Jugendarbeit: Jugendarbeit als institutionalisierte Wirklichkeitsregion 173

a) Die Lebenswelt der Jugendlichen 176
b) Die Lebenswelt der Jugendarbeiter 178
c) Herrschaft und Gesellschaft 180
d) Interaktion und Identität 182
e) Macht und Ohnmacht 183
f) Arbeit, Freizeit und Bedürfnis 186
g) Routine und Zweifel 191
h) Subjekt und Objekt 193
i) Situation und Handlungsfeld 202
j) Theorie und Praxis (I) 204
k) Institution und institutionalisiertes Individuum 206
l) Institutionelle Entlastung und quergestellte Phantasie 207
m) Objektivation und Subjektivierung 209
n) Ambiguität, Ambivalenz und Entscheidung 211
o) Denken und Handeln 219
p) Theorie und Praxis (II) 221

4. Versuch einer monothetischen Konstruktion alternativer Jugendarbeit: Jugendarbeit als reflexive Institution 222

B DER WISSENSVORRAT IN DER JUGENDARBEIT 229

I Wissensvorräte in Alltagswelt und Wissenschaft 232

1. Perspektivität des Wissens 234
2. Alltag und Alltagswissen 238
3. Wissenschaftliches Wissen 263
4. Berufliches Wissen 277

II Lebensweltliches und theoretisches Wissen in der Jugendarbeit 282

C DAS THEORIE-PRAXIS-PROBLEM 303

I Die Heterogenität und Polyvalenz von Theorie- und Praxisbegriffen 306

1. Theoriebegriffe 307
2. Praxisbegriffe 313

II Wissenschaft und Praxis. Modelle ihres Verhältnisses 334

III Varianten in der Deutung der Theorie-Praxis-Spaltung 348

IV Die Theorie-Praxis-Spaltung in der Jugendarbeit 360

D HANDLUNGSWERTORIENTIERTE WISSENSCHAFT 375

I Überlegungen zur Bestimmung des Handlungswertes 378

II Probleme der Wissenschaftstransformation 392

1. Wissenschaftstransformation als institutionalisierte Überleitungsstrategie 394
2. Kooperationsmodell von Wissenschaft und Praxis 415
3. Barrieren im Kommunikations- und Kooperationsprozeß und Bedingungen der Transferenz von Wissenschaft und Praxis 418

III Der Handlungswert des theoretischen Wissens zur Jugendarbeit 426

IV Konsequenzen für sozialpädagogische Theoriebildung 439

Anmerkungen 453

Literatur 557

Vorbemerkung

Als ein Versuch zum Theorie-Praxis-Verhältnis steht die vorliegende Arbeit vor einem weiten Problemspektrum ideengeschichtlicher Art, das bis in die Antike zurückreicht und in den meisten philosophischen Systemen behandelt worden ist. Eine Geschichte des Theorie-Praxis-Verhältnisses zu schreiben, mit einer allgemeinen historischen Darlegung und ideengeschichtlichen Überblicken und Vergleichen, soll nun nicht die Aufgabe der Arbeit sein; dieser Zugang wird in den Horizont verwiesen und nur benutzt, um die Einbettung der Frage nach Theorie und Praxis in eine größere Tradition zu verdeutlichen. Ansonsten versuche ich einen neuen Weg zu begehen, der das Theorie-Praxis-Verhältnis als Verhältnis von wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen thematisiert und eine Verbindung von Institutionstheorie, Wissenschaftskritik, Transferenz- und Handlungswertproblem anstrebt. Mit dieser Neuformulierung ist einer rein kontemplativen Wissenschaft eine Absage erteilt; intendiert ist eine beitragsweise Begründung alternativer Praxis als gegeninstitutionelle Bewegung auf der Grundlage von Institutions- und Wissenschaftskritik sowie der Handlungswertorientierung von Wissenschaft als kritische und praktische. Gewählt wird zur Konkretisierung des Theorie-Praxis-Problems die außerschulische Jugendarbeit als Wissenschaft und Praxis, die sich aufgrund ihrer "Randständigkeit" im Wissenschafts- bzw. im Institutionensystem für die ideelle und reale Entfaltung eines Transferenzverhältnisses von wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen besonders gut eignet. Zudem weisen bisherige Theorieversuche ihrem erklärten Zweck nach auf ein kooperatives Verhältnis von Wissenschaft und Praxis der Jugendarbeit.

Die vorliegende Arbeit will keine neue, konkrete, inhaltliche Theorie der Jugendarbeit formulieren. Alle bisherigen Theorieversuche sind an ihrem nur unzureichenden Handlungswert und somit am Theorie-Praxis-Problem gescheitert. Hier liegt sozusagen unbewältigte Vergangenheit der Jugendarbeit in ihrem Wissenschaft-Praxis-Verhältnis, die nicht durch die Produktion einer neuen Theorie überspielt werden soll. Vielmehr liegt meiner Meinung nach das Grundübel darin, daß das reale und ideelle Verhältnis von Theorie und Praxis besonders im gesellschaftlichen Handlungsraum als ineffektiv und unfruchtbar verbleibt, ohne weiter bearbeitet zu werden. Wenn diese Auffassung und

Deutung richtig ist, dann liegt es nahe, den Schwerpunkt der theoretischen Anstrengungen zur Erörterung dieses "Grundübels", seiner Erscheinungsformen und Bedingungen, auf eine Metaebene zu verlagern, d.h. das "Grundübel" in Form einer Metatheorie zu erörtern, die das Verhältnis von Theorie zum Praxisraum und die Möglichkeiten der Verbindung von lebensweltlichem und wissenschaftlichem Wissen hinterfragt. Diese theoretische Effizienz ist eine andere als die einer die Praxis anleitende Theorie, die mit den Ausführungen dieser Arbeit nicht unmittelbar intendiert ist. Gleichwohl erscheint diese metatheoretische Erörterung auch zur Begründung einer Praxistheorie der Jugendarbeit als notwendig, um nicht die realen und ideellen Schwierigkeiten im Theorie-Praxis-Verhältnis zu verkennen.

Auch haben mir meine Erfahrungen in der Theorie und Praxis der Jugendarbeit deutlich gemacht, daß die Theorie-Praxis-Spaltung nicht durch eine weitere Theorie - im Sinne einer praktischen Lösung, die also für Praktiker der Jugendarbeit anwendbar ist - erfolgversprechend bearbeitet werden kann. Hier haben die versuchten Theorieansätze, so "richtig" sie aus theoretischer Perspektive sein mögen, versagt, handele es sich um kritisch-dialektische, interaktionsdynamische, bedürfnisorientierte oder curriculare Theorieansätze. Teils mag das an theorieimmanenten Mängeln liegen, mithin daran, daß etwa die Subjekt-Objekt-Problematik (der Jugendliche als Subjekt oder Objekt der Jugendarbeit?) oder die Bedürfnisproblematik (welche Bedürfnisse haben Jugendliche, wie kann ich sie feststellen, wie zur Grundlage meiner Jugendarbeit machen, die mehr sein will als blinder Reflex auf die angepaßten (Konsum-)Bedürfnisse Jugendlicher?) nur unzureichend bearbeitet worden ist, aber mir scheinen diese theorieimmanenten Mängel nicht die entscheidenden zu sein. Nicht nur sind in der bisherigen Theoriediskussion die Schwierigkeiten der Theorie-Praxis-Vermittlung unterschätzt, sondern die Kluft zwischen Theorie und Praxis als Folge arbeitsteiliger Differenzierungsprozesse selbst ist fehlinterpretiert und in ihren wesentlichen Determinanten und Erscheinungen verkannt worden.

Der als notwendig erachtete und gewählte metatheoretische Zugang zum Theorie-Praxis-Verhältnis weist Begründungszusammenhänge für eine handlungswertbezogene Wissenschaft der sozialen Praxis am Beispiel der außerschulischen Jugendarbeit auf und bildet ein komplexes Gewebe zu Institution, Praxis, Wissen

und Handlungswert. Dabei geht es nicht um unmittelbar praxisrelevante, konkrete, inhaltliche Orientierungen, für die es bei dem defizitären Stand der Theoriebildung zum Theorie-Praxis-Verhältnis im übrigen auch zu früh wäre, sondern um grundsätzliche Problemanalysen und den Aufweis möglicher Ansätze für Problembearbeitungen. Insofern allerdings ist diese Arbeit trotz ihres metatheoretischen Ansatzes für die Praxis nicht bedeutungslos, als in der Strukturierung der Jugendarbeit als Wissenschaft im kapitelweisen Fortgang der Arbeit für den Praktiker die Wiedererkennung des sinnhaften Aufbaus der Jugendarbeit im Verhältnis von Theorie und Praxis sowie die Erhellung seiner lebensweltlichen Situation einschließlich seiner Schwierigkeiten mit Theorie möglich werden.

Hingegen kann die lebensweltliche Prüfung der Theorie nicht Aufgabe einer wissenschaftlichen Abhandlung sein, sondern ist vielmehr in der jeweiligen Praxis zu leisten. In der Reflexion der Bedingungen der Theorie-Praxis-Spaltung und des Handlungswertes einer lebensweltbezogenen und transferorientierten Theorie werden jedoch mit dieser Arbeit die Grundlagen geschaffen, das Verhältnis von Theorie und Praxis als reales und ideelles Verhältnis zu thematisieren. Damit wird also kein Material zur Effizienzsteigerung für den in sich gebrochenen Bezug von Theorie und Praxis im Sinne einer in der Praxis handhabbaren Strategie der Theorie-Praxis-Vermittlung und Optimierung der Praxisarbeit in curricularer oder auch antipädagogischer Hinsicht geliefert. Das Vorgehen führt vielmehr zu einer grundsätzlicheren Thematisierung des Theorie-Praxis-Problems in einer (auf der Metaebene angesiedelten) Handlungswerttheorie, die keine neue Praxistheorie der Jugendarbeit zu liefern verspricht, sondern mit der Thematisierung der Institutionsproblematik, der Wissensvorräte, der (mangelnden) Transferenz von Wissenschaft und Praxis, des Handlungswertes von Theorie einen Bezugsrahmen bzw. ein Basiskonzept liefert, auf dem eine Theorie der Jugendarbeit (Jugendarbeit ist hier exemplarisch gemeint und somit als soziales Praxisfeld austauschbar) zukünftig gründen könnte.

Nicht zuletzt ist die vorliegende Arbeit das Ergebnis eines Reflexionsprozesses, der ursprünglich sehr eng mit meinen Erfahrungen als Mitarbeiter in der außerschulischen Jugendbildungsarbeit verknüpft war. Der Versuch, meine Erfahrungen in der Jugendarbeit "theoretisch" zu reflektieren, führte mich

schließlich - angesichts der Diskrepanz von weitreichender theoretischer Perspektive und den daran gemessenen "bescheidenen" praktischen Realisationen in der Jugendarbeit - zu der Frage des Handlungswertes theoretischer Ansätze für sozialpädagogische Praxis.

Dem biographisch bedingten praktischen Interesse an Jugendarbeit[1)] stand von Anfang an ein intensives Interesse an soziologischen Theorien[2)] gegenüber. Bei der Erarbeitung dieser Theorien stellte ich mir anfangs die "naive" Frage, wie ich ihre Realitätskonstruktionen, Beschreibungen und Erklärungsmodelle auf die soziale Realität, wie ich sie in subjektiver Perspektive erlebe, "anwenden" könnte. Teils bot mir die außerschulische Jugendarbeit, verstanden als Institution, als Handlungssystem oder als soziales Subsystem, eine Hilfe, diese Theorien zu verstehen, indem ich versuchte, in der Anwendung bzw. Konkretisierung der theoretischen Begriffssysteme auf "Jugendarbeit" hin zwischen abstrakter und konkreter Ebene "auf- und abzuturnen"[3)] und mir sowohl die soziologischen Theorien anzueignen, als auch die Geschehnisse in der Praxis der Jugendarbeit besser zu verstehen.

Inzwischen hat Jugendarbeit die unmittelbare lebensgeschichtliche Bedeutung verloren, die sie im Jugendalter für mich gehabt hat, und mein Interesse gilt z.Z. stärker der soziologischen und sozialpädagogischen Theorieentwicklung. Gleichwohl erscheint mir die außerschulische Jugendarbeit aber weiterhin als ein Wirklichkeitsbereich, der aufgrund bestimmter Merkmale[4)] nicht nur Hilfen zur Identitätsfindung und Daseinsbewältigung im Jugendalter geben kann, sondern auch sozialwissenschaftlich interessante Hypothesenbildungen und Konzeptionen zur institutionellen und gegeninstitutionellen Praxis erlaubt. Das mich interessierende generelle Problem der Transferenz[5)] von sozialwissenschaftlichen und alltagsweltlichen Wissensvorräten findet darüber hinaus in dem Verhältnis von Theorie und Praxis der Jugendarbeit einen geeigneten Gegenstandsbereich für die exemplarische Bearbeitung der Thematik.

Die Eingebundenheit dieser Arbeit in eine breite und längere Beschäftigung mit Problemen der Theorie und Praxis der Jugendarbeit wird deutlich in der Fortführung bestimmter Impulse, die sich auch in bereits durchgeführten Arbeiten[6)] niedergeschlagen haben. So kehren verschiedene Gedanken und Einsichten, die ich schon in früheren Arbeiten zitiert habe, aufbauend und

weiterführend wieder. Insbesondere ist das in bisherigen Arbeiten nur ansatzweise bearbeitete Theorie-Praxis-Verhältnis im Rahmen dieser Arbeit systematisch bearbeitet und weitergeführt.

Die vorliegende Arbeit wurde 1981 als Dissertation im Fach Soziologie, Abteilung Gesellschaftswissenschaften, Philosophie und Theologie der Universität Dortmund angenommen. Meinen Lehrern in Soziologie, Herrn Prof. Dr. Konrad Pfaff und Herrn Prof. Dr. Adolf Noll danke ich herzlich für anregende Gespräche sowohl in persönlicher wie auch in fachlicher Hinsicht.

Burkhard Bierhoff

EINFÜHRUNG UND GRUNDLAGEN: JUGENDARBEIT ALS WISSENSCHAFT UND PRAXIS

In diesem ersten Kapitel soll in den Themenbereich der vorliegenden Arbeit eingeführt und eine erste zusammenfassende Grundlegung versucht werden, die den folgenden Kapiteln den Bezugsrahmen stellt. Um dieses erste Kapitel nicht zu formal zu gestalten, sind bereits theoretische Argumentationsskizzen aufgenommen, die nicht notwendigerweise in ein solches Einführungskapitel gehören, im Falle dieser Arbeit aber geboten scheinen, um einerseits den theoretischen Grundlagenzusammenhang nicht über mehrere Kapitel zerstreut aufzulösen und andererseits die Folgekapitel in der Komplexität der Argumentation zu entlasten. Dabei scheint mir auch eine gewisse Redundanz vertretbar, die in partiellen Wiederholungen und Überschneidungen zum Ausdruck kommt und aus Gründen des argumentativen Zusammenhangs in Kauf genommen wird. Schließlich ist dieses Vorgehen auch und gerade vom Thema bedingt und als sinnvoll bzw. notwendig zu begründen. Die Thematik des Theorie-Praxis-Verhältnisses macht sowohl erkenntnistheoretische und allgemeinsoziologische Grundlagenüberlegungen notwendig als auch an einem Praxisfeld exemplifizierte Überlegungen, die in einen beidseitigen argumentativen Bezug zu setzen sind, wenn die Einseitigkeiten einer abstrakten Theorieperspektive und einer konkretistischen Praxisperspektive vermieden werden sollen. Es geht also in der vorliegenden Arbeit nicht einfach um eine allgemeine Darstellung des Theorie-Praxis-Verhältnisses - dies weder im erkenntnistheoretischen und allgemeinsoziologischen Sinne noch im Sinne einer sozialpädagogisch begrenzten Reflexion der Jugendarbeit -, vielmehr soll im Wechselbezug von allgemeiner und besonderer Problemdimension die Reflexion zum Theorie-Praxis-Verhältnis vorangetrieben werden. Neben der Aufnahme der Theorie-Praxis-Debatte, wie sie in Soziologie und Erziehungswissenschaft geführt worden ist, wird in dieser Arbeit also auch die Fragestellung nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis aus der Perspektive der sozialpädagogischen Wirklichkeitsregion "Jugendarbeit" angegangen.

Der einführende Problemaufriß enthält im ersten Teil die Einfädelung in die Diskussion zur Jugendarbeit. Dabei werden ein globaler Aufriß zum

Stand der Theoriebildung, vorliegende Reflexionen zum Theorie-Praxis-Verhältnis und Versuche einer "Praxistheorie" außerschulischer Jugendarbeit miteinander verknüpft.

Der zweite Teil gründet auf der Frage, inwieweit der Schützsche Ansatz für die Problemstellung der vorliegenden Arbeit brauchbar ist. Um einen diesbezüglichen theoretischen Begründungszusammenhang zu gewinnen, wird der Ansatz der Verstehenden Soziologie nach Schütz ausführlich dargestellt und die für das Ziel der vorliegenden Arbeit notwendigen Erweiterungen aufgewiesen.

Im dritten Teil wird der wissenschaftlich relevante Ansatz der Arbeit, soweit dieser mit dem allgemeinen Hinweis auf Schütz nur unzureichend charakterisiert ist bzw. über das Schützsche Wissenschaftsprogramm hinausreicht, dargestellt. Wirklichkeit wird als gesellschaftliche Konstruktion begriffen, die im "Wissen" zugänglich ist und durch "Wissen" aufrechterhalten wird. Im Wissen liegt - das ist die Grundthese - eine Beschreibung von Wirklichkeit vor, die die sozialen Akteure im Erkennen und Handeln orientiert. Diese Problematisierung des Verhältnisses von Wirklichkeit und Wissen begründet die Sichtweise, die Wirklichkeit von Jugendarbeit als Institution im Rahmen dieser Arbeit als im praktischen und theoretischen Wissensvorrat gegeben zu nehmen. Denn die Wirklichkeit von Jugendarbeit als Institution ist mir im Rahmen meiner Arbeit ja nur wissensmäßig, als praktischer und theoretischer Wissensvorrat, gegeben, d.h. mein Zugang zur Jugendarbeit ist über diese Wissensvorräte vermittelt[1)]. Dieser Sachverhalt legt es nahe, allgemein das Verhältnis von Wirklichkeit und Wissen zu thematisieren. Die anschließende theoretische Skizze, die den Institutionsbegriff einer ersten Klärung nahebringen soll, ist auf die Erfassung der Jugendarbeit als Institution bezogen. In enger Anlehnung an die Konstruktion der sozialen Alltagswelt als Fortführung des Schützschen Ansatzes durch Berger/Luckmann geht es darum, die Aufbauprinzipien der institutionalen Wirklichkeit zu verdeutlichen. Dabei wird auch der Zusammenhang von Institutionalisierung und Verobjektivierung, Verdinglichung und Legitimierung aufgewiesen. Die folgende Problematisierung von Theorie und Praxis ist als eine ergänzende Weiterführung des Schützschen Ansatzes gedacht mit dem Versuch, die Reformulierung der Theorie-Praxis-Problematik als Spannungsverhältnis von wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Wissen vorzu-

bereiten und die Öffnung der Verstehenden Soziologie für die Fragestellung der Theorie-Praxis-Vermittlung anzuregen. Insgesamt handelt es sich bei diesem Kapitel auch um eine vorbereitende Thematisierung zentraler Problemaspekte, die im Rahmen dieser Arbeit aufgegriffen und weitergeführt werden. Diese sind mit Überlegungen zu Wirklichkeit und Wissen, Institution, Theorie und Praxis gegeben. Daran schließt ein Überblick zum weiteren Aufbau der Arbeit an.

I Zur Diskussion um die außerschulische Jugendarbeit

In den letzten Jahren hat die außerschulische Jugendarbeit[2] in zunehmendem Maße Aktualität und öffentliches Interesse gefunden. Verweisen läßt sich, neben der geplanten Reform des Jugendhilferechts[3], etwa auf die wissenschaftlich-institutionelle Verankerung dieses Interesses in Form veränderter Studiengänge und Prüfungsordnungen an Fachhochschulen für Sozialarbeit/Sozialpädagogik und auf die Berücksichtigung des Schwerpunktes "Außerschulische Jugendbildung" in Diplomstudiengängen[4]. Auch dürften die in den letzten Jahren erschienenen Veröffentlichungen keinen Zweifel an der Aktualität und Bedeutsamkeit der Jugendarbeit lassen, soweit man jedenfalls die Ausweitung des Angebots an Aufsätzen und Buchveröffentlichungen als Kriterium akzeptiert. Öffentliches Interesse außerhalb der jugendpolitischen Entscheidungsträger freilich finden Jugend und Jugendarbeit nur dort, wo es spektakulär wird, etwa im Falle von selbstverwalteten Jugendzentrumsinitiativen[5]. Demgegenüber bleiben die pädagogischen Probleme der Alltagsarbeit mit Jugendlichen wie auch die theoretischen Begründungsversuche dem Interesse eines relativ kleinen "Expertenkreises" von Pädagogen, Sozialwissenschaftlern und qualifizierten Praktikern vorbehalten.

Die Entwicklung der Theorie und Praxis außerschulischer Jugendarbeit zeigt als besonderes Phänomen eine deutlich erkennbare und sich verschärfende Theorie-Praxis-Spaltung, die es wert erscheint, einmal eingehend untersucht zu werden, zumal dieses Phänomen in zunehmendem Maße als Problem von Theoretikern und Praktikern der Jugendarbeit definiert worden ist und die Forderung nach einer "Praxistheorie" (Bäumler, 1977) nach sich gezogen hat. Damit ist der Frage nach der Praxisrelevanz oder dem Handlungswert der Theoriebildung zu dem sozialpädagogischen Handlungsfeld "Jugendarbeit" eine neue Akzentuierung gegeben worden, die zum Gegenstand der vorliegenden Arbeit gemacht worden ist.

1. Stand der Theoriebildung

Jugendarbeit als eine nur im Rückgriff auf gesellschaftliche Bedingungszusammenhänge zu analysierende Sozialisationsinstanz ist seit Ende der

60er Jahre in zunehmendem Maße Gegenstand pädagogischer und sozialwissenschaftlicher Überlegungen geworden, die sich auf das Ziel einer "Theorie der Jugendarbeit" konzentrieren. In der einsetzenden Diskussion haben sich verschiedene Theorieansätze[6] herauskristallisiert, die im Versuch einer dichotomen Klassifikation auf das Spannungsverhältnis zwischen einer systemstabilisierenden, sozialintegrativen Jugendarbeit einerseits und einer systemüberwindenden, Lebenszusammenhänge verändernden Jugendarbeit andererseits bezogen werden können (Liebel, 1970, 1971). Darüber hinaus ist auch die Klassifizierung in konservative, progressiv-liberale, emanzipatorische und antikapitalistische Position aktuell geworden (Liebel, 1970; Pott, 1971). Insoweit sich die Theorieansätze auf eine programmatische Funktionsbestimmung der Jugendarbeit eingelassen und die das Handlungsfeld konstituierenden und begrenzenden Bedingungen analysiert haben, sind diese Ansätze in eine zunehmende Diskrepanz zu den aktuellen Problemlagen und Orientierungsbedürfnissen der sich immer auf konkrete Situationen beziehenden Jugendarbeitspraxis geraten. Diese Diskrepanz zwischen den emanzipatorischen Versprechungen der Theorie und ihrem geringen Handlungswert für die sozialpädagogische Praxis in der Jugendarbeit führte nicht nur zur Enttäuschung geweckter Hoffnungen, sondern auch zu einer Phase der Theoriemüdigkeit in der Jugendarbeitsdiskussion (vgl. Bäumler, 1977, S. 230 f), die möglicherweise noch unterstützt wurde durch die mit einer Vielzahl verbandlicher Stellungnahmen zur Reform der Jugendhilfe geführte Diskussion[7], die den rechtlich-organisatorischen Rahmen von Jugendarbeit gegenüber theoretischen Zielentwürfen und Analysen wichtiger erscheinen ließ[8]. Auch wenn den theoretischen Ansätzen zu Recht ein geringer Handlungswert bescheinigt worden ist, so sind damit doch die Ansätze nicht abgewertet. Als ihr Verdienst ist hervorzuheben, daß die Jugendarbeit sich in der Reflexion ihrer Bedingungen auch zunehmend bezogen hat auf die Situationen der Jugendlichen in ihren Lebensbereichen wie Schule, Familie, Betrieb, Freizeit[9]. Des weiteren hat sich Jugendarbeit in ihrem Verständnis der praktischen Arbeit auf die Vermittlung politischer und pädagogischer Perspektiven konzentriert, so daß festzustellen ist: die Praxis der Jugendarbeit will sich nicht länger verstehen als eine pädagogisch kompensierende Arbeit, sondern die politische Veränderungsdimension einbeziehen[10]. Hier ist allerdings zugestandenermaßen der oft plakativ gebliebene Anspruch, Pädagogik und Politik zu vermitteln bzw. Pädagogik als politisch relevanten Handlungsvollzug zu verstehen[11], von einem relativen Mißerfolg gekennzeichnet, der darauf zurück-

führbar zu sein scheint, daß die Forderung nach einer politisch relevanten, verändernden Pädagogik nur ritualisierte Beschwörungsformel geblieben ist und über eine Veränderung des programmatischen Selbstverständnisses hinaus die konkrete praktische Arbeit nur wenig verändert hat. Trotz ihres programmatischen Innovationswertes haben vermutlich die gesellschaftskritischen Überlegungen antikapitalistischer und emanzipatorischer Jugendarbeit, günstigenfalls in ihrer Funktion als Hintergrundsorientierung, nur einen mittelbaren oder potentiellen Handlungswert behaupten können. Auch die mit der antikapitalistischen Jugendarbeit verbundene organisatorische Konsequenz, Jugendarbeit auf den Verhaltensbereich des Betriebes (vgl. Liebel, 1971, S. 23) zu beziehen, hat in der Regel nicht den Erfolg haben können, weil die meisten Träger von Jugendarbeit aufgrund staatlicher Subventionierung und öffentlicher Legitimierung die selbstgewählte Beschränkung auf den Freizeitbereich beibehalten, da anderenfalls mit Restriktionen finanzieller Art zu rechnen wäre.

Es scheint nun angebracht, an dieser Stelle auf die mit den verschiedenen Theorieversuchen in unterschiedlicher Akzentuierung gegebenen Theorie-Praxis-Bezüge und entsprechenden Vermittlungsschwierigkeiten zu rekurrieren. Zu diesem Zwecke greife ich auf die schon genannte Unterscheidung in progressive, antikapitalistische und emanzipatorische Jugendarbeit zurück, wobei ich mir bewußt bin, daß diese Unterscheidung allenfalls eine insgesamt sehr schematisch handhabbare Klassifikation bedeutet.

Die progressive Jugendarbeit, für die die Theorieversuche von Müller u.a. (1964) repräsentativ erscheinen, läßt sich in ihrem Verständnis als Freizeitarbeit an der Problematik festmachen, wie Jugendliche anzusprechen sind, damit sie an einer Jugendarbeit teilnehmen, die Aufklärung mit Kommunikation und Geselligkeit zu verbinden versucht, ohne in eine kontemplative Attitüde von Anpassung und perspektivloser Aktivität zu verfallen. Vielmehr werden als Ziele formuliert: Vergrößerung des gesellschaftlichen Handlungspotentials Jugendlicher (vgl. Müller, 1964, S. 36), verändernde Aktion auf der Grundlage von Kritik, Widersprechen-Können und Engagement für eine Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse (vgl. Kentler, 1964, S. 38 ff).

Allerdings werden diese Ziele ihrer kritisch-verändernden Potentialität beraubt, indem ihr Umsetzungszusammenhang aufgrund einer nur unzureichenden

Entfaltung gesellschaftlicher Kategorien (Herrschaft, Bedürfnis, Arbeit, Kommunikation, Freiraum, Jugend, Praxis etc.) verschwommen bleibt. Die Autoren der progressiven Jugendarbeit leisten keine schichten- und klassenspezifische Differenzierung des Jugendbegriffs und entfalten auch den Transferzusammenhang von Lernen und Handeln nur rudimentär. Insbesondere fehlt der als pädagogische Theorie konzipierten Theorie der Jugendarbeit in ihrem zu engen pädagogischen Ansatz die nur im Rahmen von Gesellschaftsanalyse mögliche Thematisierung von Macht- und Herrschaftsstrukturen. Denn wenn Macht- und Herrschaftsstrukturen nicht problematisiert werden, sind die Theorieversuche der Gefahr ausgesetzt, in ihrer Umsetzung - trotz subjektiv entgegengesetzter Absicht - in eine sozialintegrative, systemstabilisierende Praxis zu münden.

Demgegenüber erkennt die antikapitalistische Position in der Jugendarbeit (Liebel, 1970 ff) sehr wohl diesen Mangel. Die antikapitalistische Jugendarbeit versteht sich in letzter Konsequenz als eine gegen die kapitalistische Gesellschaft gerichtete Organisationsform, und als solche sieht sie sich in der Arbeiterbewegung verortet. Obwohl die antikapitalistische Jugendarbeit in den letzten Jahren einige Modifizierungen erfahren hat, bleibt ihr primäres Lern- und Praxisfeld mit dem "Betrieb" gegeben. Einer im Freizeitbereich angesiedelten und auf diesen beschränkt bleibenden Jugendarbeit begegnet sie mit Skepsis und Mißtrauen und äußert den Verdacht "systemstabilisierender Ideologie". Folgerichtig im Rahmen ihres materialistischen Ansatzes "Jugend" als klassenspezifische Kategorie begreifend, sieht sie ihren Adressaten in der proletarischen Jugend. Ganz davon abgesehen, daß in ihrer ursprünglichen theoretischen Fassung die pädagogische Dimension gegenüber der politischen fast völlig untergeordnet blieb, zeigt sich in ihrer objektivistischen bzw. kollektivistischen Grundhaltung eine "Vernachlässigung jener Bedürfnisse und Wünsche, die die Heranwachsenden an die Jugendarbeit stellen, d.h. der subjektiven Komponente von Jugendarbeit" (Meinhold/Hollstein, 1975, S. 267). Hinzu kommt, daß mit diesem politischen Ansatz eine gegenüber dem bestehenden Gesellschaftssystem antithetisch verneinende Position verbunden war, die die meisten Träger von Jugendarbeit, insbesondere soweit diese staatlich subventioniert werden und unter Legitimationsdruck stehen, hinderte, diesen Ansatz zu akzeptieren. So konnte sich aufgrund programmatischer und institutionell-organisatorischer Transferschwellen (vgl. Böhnisch/Schefold, 1973, S. 58 ff) dieser Ansatz kaum als

eine alternativ zur sozialintegrativen "progressiven" Jugendarbeit praktizierbare Form von Jugendarbeit durchsetzen und blieb auf wenige sich im Selbstverständnis als "sozialistisch" definierende Verbände beschränkt. Insbesondere ist auch aufgrund der nur mangelhaft entfalteten pädagogischen Dimension die berechtigte Frage an die Vertreter antikapitalistischer Jugendarbeit zu stellen, wie der politische Ansatz antikapitalistischer Jugendarbeitstheorie praktikabel gemacht werden kann. Wie neuere Arbeiten vermuten lassen, bemühen sich die Vertreter dieses Ansatzes um eine Bearbeitung des Zusammenhangs von politischer und pädagogischer Dimension (vgl. Liebel, 1978; vgl. Bienewald u.a., 1978, S. 209 ff). Diese Versuche sind jedoch mit dem Einwand zu konfrontieren, ob sie tatsächlich wesentlich über die von Giesecke als "emanzipatorische Jugendarbeit" formulierte Position hinausgehen. Bei dieser emanzipatorischen Jugendarbeit, die den Leitgedanken politisch verstandener Emanzipation und dessen pädagogische Reformulierung in den Mittelpunkt rückt, scheint es sich im Vergleich zur antikapitalistischen Jugendarbeit um eine immanent verneinende und folglich innerhalb des Gesellschaftssystems mit seinen Widersprüchen, Begrenzungen und Zwängen, d.h. auch in staatlich subventionierten und öffentlich legitimierten Jugendverbänden, praktikable Alternativform von Jugendarbeit zu handeln, die allerdings ständig eine Gradwanderung vollbringen muß, um nicht zu der schon in der früheren Diskussion um die progressive Jugendarbeit als Warnung gemeinten "lukullischen Form der Anpassung" zu werden[12]. Denn der Kompromiß innerhalb der etablierten Institutionen ist der ständigen Gefahr ausgesetzt, zur Seite des Bestehenden umzukippen, zumal die Jugendarbeit selbst immer - nämlich mit den Bedürfnissen Jugendlicher, ihren Erfahrungen und Konflikten - auch die gesellschaftliche Seite der Anpassung in sich aufnimmt. Ohne diese Problematik zu bewältigen, brachte jedenfalls Giesecke (1971) die offenbar für jede sich emanzipatorisch verstehende Jugendarbeit - und hier wäre gerade auch die antikapitalistische Jugendarbeit zu nennen - grundlegende Frage nach dem Verhältnis von politischer Emanzipation und der pädagogischen Unterstützung emanzipatorischer Prozesse in die Diskussion ein. Seine zentrale These lautete, Jugendarbeit habe bei den Konflikten anzusetzen, "die sich als gesellschaftlich vermittelte (d.h. nicht bloß als individuell begründete) in den Jugendlichen notwendigerweise niederschlagen und bearbeitet werden müssen" (1971, S. 159). Wenn auch Giesecke zeigen konnte, daß die Beschränkung auf die politische Dimension die jugendlichen Subjekte mit ihren vielfältigen persönlichen Konflikten und Selbsterfahrungen in

ihrem totalen Menschsein in einer widersprüchlichen Gesellschaft zu reduzieren droht, bleibt bei ihm doch generell die Subjekt-Objekt-Problematik (Jugendliche als Subjekt/Objekt der Jugendarbeit) ungelöst, was unter anderem Ausdruck findet in einem nur formal und damit unzureichend entfalteten politischen Ansatz und Begründungszusammenhang wie auch in einer nicht genügend weit vorangetriebenen Konkretisierung des pädagogischen Konflikt- und Selbsterfahrungsansatzes. Trotz dieser Mängel, die ja nicht zuletzt auch in der produktorientierten Form wissenschaftlicher Arbeit bzw. allgemeiner theoretischer Begründungs- und Orientierungsversuche zu einem sozialpädagogischen Handlungsfeld, wie "Jugendarbeit" eines ist, liegen, erwies sich Gieseckes Ansatz als richtungsweisend. Mit unterschiedlicher Akzentuierung lassen sich die meisten neueren Ansätze in den von Liebel (1970 ff) einerseits und Giesecke (1971) andererseits aufgewiesenen "Horizont" von praxisrelevanten Strukturierungen und Problematisierungen einordnen[13].

In der Diskussion der verschiedenen Theorieansätze ist von verschiedenen Autoren[14] übereinstimmend festgestellt worden, daß die zunächst als vielversprechend bewertete Theoriediskussion die in sie gesetzte Erwartung einer durchgreifenden Innovation der Praxis nicht erfüllt hat. Vermittlungsversuche von Theorie und Praxis auf der Ebene theoretischer Reflexion scheinen hier aber generell von falschen oder unzulässig verkürzten Voraussetzungen ausgegangen zu sein, wie noch zu erläutern sein wird.

Bei dem Versuch einer Gesamteinschätzung der vorliegenden Theorieansätze kann vorab festgestellt werden, daß deren Anforderungen an die Mitarbeiter der Jugendarbeit nie explizit ausgewiesen waren und wohl auch die Möglichkeiten der meisten Mitarbeiter überstiegen haben. Höhe und Inhalt dieser Anforderungen dürften zudem auf Skepsis, wenn nicht gar auf Ablehnung durch die Jugendarbeiter gestoßen sein, so daß die theoretischen Ansätze ins Abseits gedrängt wurden, was auf eine Verschärfung der Kluft zwischen Theorie und Praxis auch im sozialpädagogischen Handlungsfeld der Jugendarbeit hindeutet. Resümierend kann deshalb vermutet werden, daß die Theorien die in sie gesetzten Hoffnungen eher enttäuscht haben und Handwerkelei bzw. Praktizismus aus der Praxis von Jugendarbeit nicht haben beseitigen können. Daß dies nicht allein an Rezeptionsbarrieren der Praxis gegenüber der Theorie liegt, sondern zentral auch an den Theorieversuchen selbst, die sich einer unmittelbaren Verwertung sperren, dürfte unzweifelhaft sein. Allerdings er-

scheint es notwendig, den Kritikern, die den mangelnden Handlungswert der Theorie beklagen, entgegenzuhalten, daß ihre Erwartungen an die Theorieansätze möglicherweise zu hoch gesteckt sind, gleichwohl diese Erwartungen von den Theorieversuchen selbst genährt wurden, insoweit sie zu optimistisch und naiv eine direkte Umsetzung ihrer handlungsleitenden Prämissen erhofft und die gegenläufigen institutionell-organisatorischen und personellen Innovationsbarrieren weitgehend ignoriert haben. Nicht zuletzt ist auch zu beachten, daß die Theorieansätze implizit auf unterschiedlichen Ausschnitten von Jugendarbeit gründen. Deshalb ist auf den selektiven Charakter der Theorieansätze ebenso hinzuweisen wie auf die Heterogenität der Praxisformen von Jugendarbeit.

Eine erste Orientierung anhand der Literatur zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Jugendarbeit macht ein durchaus nicht einheitliches Problemverständnis offenkundig, was sich zunächst in einem unterschiedlich weit gefaßten Verständnis von "Theorie" und "Praxis" zeigt. Der folgende knappe Problemaufriß, der in pragmatischer Zugriffweise zunächst die Fülle der sozialwissenschaftlichen Problematisierungen von "Theorie" und "Praxis" suspendiert, ist mit der Intention verbunden, für das Handlungsfeld der Jugendarbeit das zugrundeliegende, im allgemeinen aber diffus bleibende Verständnis von "Theorie" und "Praxis" zu explizieren und anhand der Literatur zu belegen.

2. Theorie-Praxis-Verhältnis

In der Literatur zur Theorie und Praxis der Jugendarbeit wird - ganz abgesehen von der Unschärfe bzw. Polyvalenz des Begriffs "Jugendarbeit" - selten ein differenziertes Verständnis von "Theorie" und "Praxis" entwickelt. Von seiten der Jugendarbeit als Praxis ("Praxis" hier zunächst verstanden als die Abfolge von Situationen, in denen Mitarbeiter mit Jugendlichen zu tun haben) scheint all das mit dem Etikett "Theorie" belegt zu werden, was die konkrete Situation übersteigt, also keine unmittelbare Verhaltensorientierung etwa im Sinne von situationsspezifischen Empfehlungen für die Bewältigung alltäglicher Jugendarbeitspraxis zu leisten vermag. Damit gilt dann rollenunspezifisch und situationsunspezifisch formuliertes Wissen als "Theorie". Wer als Mitarbeiter etwa derartige Zuschreibungen versucht, also ein

bestimmtes Wissen mit dem Etikett "Theorie" versieht, wird dabei in der Regel vermutlich keinen wissenschaftlichen Theoriebegriff zugrundelegen, sondern allenfalls über diffuse Abgrenzungs- und Unterscheidungskriterien gegenüber einem ebenso diffusen Verständnis von "Erfahrungswissen" verfügen. Von daher ließe sich vermuten, daß aus Praktikersicht etwas als "Theorie der Jugendarbeit" bezeichnet wird, was gar nicht die Bezeichnung "wissenschaftliche Theorie" verdient.

Nähern wir uns dagegen von seiten der sich in der Selbstverständigung als "Theorieversuch" oder "Theorieansatz" deklarierten "Wissenszusammenhänge" über Jugendarbeit, so läßt sich ein ausdrücklich formuliertes Theorieverständnis feststellen. So versteht etwa Mollenhauer die Aufgabe der pädagogisch ausgerichteten Theorie der Jugendarbeit im Sinne von Beschreibung, Analyse und Kritik, und auch Giesecke betont den kritischen Status einer auf Praxiserkenntnis und Praxisveränderung ausgerichteten Theorie (Mollenhauer, 1964, S. 90 ff; Giesecke, 1964, S. 124, 160 f). An anderer Stelle (1971) spricht Giesecke von Theorie "nicht ... unbedingt schon im Sinne einer 'wissenschaftlichen' Theorie" (S. 129) und dehnt den Theoriebegriff auf das aus, was mit Schütz etwa als"lebensweltlicher Wissensvorrat" (Schütz/Luckmann, 1975, S. 27 f) oder als "Alltagswissen" (vgl. auch: Heller, 1978, S. 240 ff) bezeichnet werden kann. Demnach könnte man dem "wissenschaftlichen Wissen" das "alltagsweltliche Wissen" gegenüberstellen bzw. ließen sich "wissenschaftliche Theorien" von "alltagsweltlichen Theorien" unterscheiden. In den Theorieversuchen zur Jugendarbeit wird allerdings eine solche Unterscheidung nur angedeutet; auch fällt die in diesem Zusammenhang sinnvolle Forderung nach Formulierung diesbezüglicher Unterscheidungskriterien aus dem thematischen Relevanzbereich dieser Theorieversuche heraus. Für unsere Fragestellung jedenfalls ist die in diesen Theorieversuchen angelegte Unterscheidung von a) Jugendarbeit als Praxis, b) Jugendarbeit als Theorie erfahrungs- bzw. alltagsweltlicher Art (Vorstellungszusammenhang, der dem praktischen Handeln zugrunde liegt) und c) Jugendarbeit als Wissenschaft oder wissenschaftliche Theorie wichtig.

Gegenüber den Theorieversuchen von Müller u.a. (1964) und Giesecke (1971) lassen sich die Ansätze und Begründungsversuche etwa von Liebel (1970 ff), Schefold (1972), Böhnisch/Schefold (1973) und Sielert (1976) auf der ideologiekritischen Ebene der Reflexion über die jeweils gegebene Theorie und

Praxis der Jugendarbeit ansiedeln, wobei auch in zunehmendem Maße der institutionellen Eingebundenheit der Jugendarbeit in das Gesellschaftssystem, der freien Jugendinitiativen und der Professionalisierungstendenz in der Jugendarbeit Rechnung getragen wird. Diese sich seit Anfang der 70er Jahre niederschlagende ideologiekritische Reflexion fällt zeitlich mit der zunehmenden Aufmerksamkeit zusammen, die Jugendarbeit als tertiäre Sozialisationsinstanz in Öffentlichkeit, Politik und Wissenschaft findet. So konnte Schart (1972) feststellen, daß sich Jugendarbeit nicht ohne Erfolg um ihre "wissenschaftliche Etablierung" bemühen würde. Unter dem Eindruck der seinerzeit von Veränderungsoptimismus getragenen Diskussionen und Konzeptionen erschien die Jugendarbeit in einem neuen Licht: "Die Jugendarbeit emanzipiert sich selbst aus dem Stadium naiver, selbstvergessener Tätigkeitsvollzüge zu einer intensiv reflektierenden, gesellschaftsbezogenen Theorie und Praxis. Das erreicht die Jugendarbeit durch die kritische Überprüfung eigener Prämissen und durch eine neue Orientierung auf ihre gesellschaftsrelevante Begründung" (Schart, 1972, S. 157).

Wenig später wurde dieses für die Theorie sicherlich berechtigterweise formulierte Resümee für die Praxis relativiert, indem ein nicht ungebrochener Theorie-Praxis-Zusammenhang festgestellt wurde; so vermuteten Böhnisch/Schefold, daß in der Diskussion um ein neues Funktionsverständnis der Jugendarbeit "nicht der reale Standort der Jugendarbeit verhandelt (wird), sondern eine gesellschaftliche Funktion der Jugendarbeit, wie sie aus den gesellschafts- und erziehungspolitischen Prämissen folgt, in die Zukunft projeziert" (1973, S. 57), und daß die praktischen Folgen dieser Diskussion auf rein programmatischer Ebene zu verbleiben drohen (ebd., S. 58). Ähnlich stellt Sielert fest: "Die gegenwärtige Theoriediskussion ... bezieht sich noch vorwiegend auf politisch-pädagogische Richtungskämpfe zwischen unterschiedlichen gesellschaftspolitischen Ansätzen, ohne daß bereits praxisnahe und strategisch durchreflektierte oder gar erprobte Konzepte vorgewiesen werden" (1976, S. 9). Affolderbach (1977) sieht die vordringliche Aufgabe darin, "die Zusammenhänge zu erkunden, die die Theorie- bzw. Konzeptionsdiskussion in diese Situation gebracht haben, daß man sie als langweilig und keineswegs weiterführend empfindet" (S. 99).

Der mit vorstehenden Statements umrissene Zusammenhang, der sich mit weiteren Beispielen ergänzen ließe, läßt jedoch eine Erklärung des beobachteten

Phänomens einer Kluft von Theorie und Praxis noch nicht zu; hier wird im wesentlichen nur die Tatsache festgestellt und sehr grob umschrieben, daß die Theorieversuche die in sie gesetzten Hoffnungen einer Innovation der Praxis nicht erfüllt haben.

Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist bereits in den Theorieversuchen von Müller, Kentler, Mollenhauer und Giesecke (1964) thematisiert worden. Giesecke fordert für ein dem Selbstanspruch nach auf die Veränderung von Praxis gerichtetes "theoretisches Denken", es müsse "die Möglichkeiten seiner Verbreitung konstitutiv in sich aufnehmen" (S. 160). Es geht ihm von vornherein darum, eine Theorie der Jugendarbeit zu entwickeln, die keine Rezeptionsbarriere gegenüber der Praxis aufbaut, sondern vielmehr ihren möglichen Anwendungsbezug transparent und offen hält, eine Theorie also, in die nicht nur die Probleme und Erfahrungen der Praxis eingehen, sondern die auch rückübersetzbar ist in unmittelbar praktische Orientierungen, die lehrbar und in der Praxis weiterzuentwickeln sind. In den Worten von Giesecke: "Es reicht also nicht aus, bloß eine vielleicht einleuchtende Theorie der Jugendarbeit zu formulieren, solange es nicht gelingt, sie auch in die Praxis zurückzuübersetzen. Daraus ergeben sich zwei dialektisch aufeinander bezogene Folgerungen: (a) Die Theorie muß für die pädagogisch Handelnden lehrbar gemacht werden. (b) Die Theorie muß von den pädagogisch Handelnden aus den Erfahrungen der Praxis weiterentwickelt werden können" (S. 160 f).

Was Giesecke hier so treffend und unmittelbar einsichtig formuliert hat, birgt eine Menge von Schwierigkeiten in sich, die in der zurückliegenden Theoriediskussion weder zureichend thematisiert, noch einer befriedigenden Lösung nahegebracht worden sind. Zwar sieht Giesecke deutlich, daß es "mehrere, einander widersprechende Theorievorstellungen (gibt), die nicht nur zu verschiedenen Ergebnissen führen, sondern schon die Tatsachen selbst verschieden interpretieren" (ebd., S. 120), formuliert Kriterien für eine praktikable Theorie (S. 124 - 129) und weist die Notwendigkeit einer Theorie der Jugendarbeit unter den Aspekten von Organisation, Planung, Spontanität und Traditionsersatz auf (S. 129 - 137), doch werden dabei weder die Kriterien der Lehrbarkeit einer Theorie sichtbar, noch werden die Barrieren herausgearbeitet, die die praktische Weiterentwicklung der Theorie blockieren und die Transferenz von Theorie und Praxis bei den Adressaten der Jugendarbeitstheorie verhindern. Nach der voranschreitenden Professionalisierung

von Jugendarbeit und der zeitweise recht ausgeweiteten Theorieentwicklung wird deutlich, daß wir in dem Mißverhältnis von Theorie und Praxis ein sozialstrukturelles Problem der arbeitsteiligen Ausdifferenzierungen von Wissenschaft und Praxis vorliegen haben, das nicht durch eine Strategie der Postulate (wie Theorie optimalerweise beschaffen sein müßte) zu bewältigen ist. Eine kritisch-praktische Theorie der Jugendarbeit - oder "Praxistheorie", wie Bäumler sie nennt - wird daher nicht nur die Bedürfnisse, Erfahrungen und Probleme der Praxis aufnehmen müssen, sondern es müssen Strategien entwickelt werden, die die Aneignung von Wissenschaft durch ein erfahrungsbezogenes Aussageniveau der Theorie und ein gesteigertes Aufnahmeniveau der Praxis, etwa auf der Grundlage des "exemplarischen Lernens", ermöglichen (vgl. Bierhoff, 1976a, S. 20). Dabei ist zu berücksichtigen, daß es sich bei dem Problem der Transferenz von Wissenschaft und Praxis ja keineswegs nur um ein Problem der Jugendarbeit handelt, sondern um ein grundsätzliches Problem der kommunikativen (und nicht bloß sozialtechnologischen) Verwertbarkeit sozialwissenschaftlichen Wissens.

Indem Giesecke aufweist, daß "Theorie" in der zweifachen Bedeutung von alltagspraktischem und wissenschaftlichem Orientierungszusammenhang zu verstehen ist (1971, S. 129), zeigt er implizit einen Weg der Problematisierung, der in den letzten Jahren mit der verstärkten Rezeption phänomenologischer bzw. alltagssoziologischer Ansätze beschritten worden ist. Kurz gesagt, geht es darum, den Konstitutions- und Verwendungszusammenhang wissenschaftlich-theoretischer Modelle an den Alltagstheorien der sozial Handelnden festzumachen. Auch wenn wissenschaftliche und alltagspraktische Theorien als zwei verschiedene Dinge - wie bei Schütz - betrachtet werden, ist doch weder zu leugnen, daß beide "Theorien" in einem Verhältnis der Sinnadäquanz stehen, insoweit die wissenschaftliche Theorie alltägliche Sinn- und Handlungszusammenhänge deutet und modellhaft verdichtet, noch auszuschließen, daß wissenschaftliche Sinndeutungen in alltagspraktische Sinn- und Handlungszusammenhänge eingehen oder in diese einzugehen beanspruchen. Von daher läßt sich - obwohl Schütz diesen Weg nicht beschritten hat - zur Findung von Kriterien für die herzustellende Transferenz von Theorie und Praxis fordern, das Problem der Sinnadäquanz bzw. Sinnübersetzung von der alltagsweltlichen zur wissenschaftlichen Theorie (und umgekehrt) einer Lösung nahezubringen, d.h. die unterschiedlichen Relevanzprofile von Theorie und Praxis in ihrer Genese und Struktur transparent und transformierbar zu machen. Dieser Ansatz

bezieht sich auf den Produktionsprozeß von Wissen mit seinen vielfältigen Teil- und Folgeprozessen der Relevierung, Akkreditierung und Applikation von Wissen, mithin auf die grundsätzliche Frage, "in welcher Weise überhaupt eine gegebene Umwelt sozial perzipiert wird; welche kognitiven Strukturen dazu führen, daß Wissen in einer bestimmten Weise erzeugt, d.h. organisiert wird, und nach welchen Grundsätzen es sozial verbreitet, akzeptiert, verworfen, kontestiert oder verändert wird" (Nowotny/Schmutzer, 1974, S. 27). Auch ist zu fragen, "warum der Erfahrungsumwelt bestimmte Muster aufgeprägt, Tatsachen so und nicht anders konstruiert werden, kurz, warum jeweils ein spezifisches Bild der Umwelt konstruiert wird und kein anderes" (ebd.). Aus diesen Fragestellungen folgt für unser Theorie-Praxis-Problem, daß es sich bei den wissenschaftlichen und alltagsweltlichen Theorien der Jugendarbeit um rivalisierende Realitätskonstruktionen handelt, die allerdings wechselseitig aufeinander bezogen werden können, sofern es gelingt, die Relevanzstrukturen und Sinnkriterien faßbar und transparent zu machen, die die wissenschaftliche und alltagsweltliche Theorieperspektive in ihren Unterschieden und Gemeinsamkeiten bestimmen. Dabei kann es nicht darum gehen, die eine Perspektive in der anderen aufzulösen; denn die unterschiedlichen Perspektiven und Realitätskonstruktionen beruhen nicht auf zufälligen oder mutwilligen Selektionsprozessen, sondern auf sozialstrukturell unterscheidbaren Standorten. Mithin sind im Anschluß an Schütz hier die unterschiedlichen Bedingungen deutlich zu machen, die die reflexiven Prozesse in alltagsweltlichen Handlungssituationen einerseits und in den dem unmittelbaren Handlungszusammenhang der Alltagswelt enthobenen wissenschaftlichen Beobachtungs- und Verarbeitungssituationen andererseits bestimmen.

3. Praxistheorien als Vermittlung

Mit den vorstehenden Überlegungen ist ein Ansatz skizziert, der die Thematisierung der gegebenen Theorie-Praxis-Spaltung in der Jugendarbeit erlaubt und ein differenziertes Verständnis der Bedingungen und Veränderungsstrategien ermöglicht. Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen dürfte es nun interessant sein, in der Literatur zur Jugendarbeit vorliegende Deutungsmuster und Lösungsvorschläge zum Theorie-Praxis-Problem zu betrachten.

So sieht Bäumler (1977) einen der Gründe für gegebene "Theoriemüdigkeit" und "Theorieüberdruß", in denen sich das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Jugendarbeit derzeitig ausdrückt, "in der Erfahrung der Diskrepanz von weitreichender theoretischer Perspektive und den sich ihr nicht fügenden Bedingungen der alltäglichen Praxis" (S. 230 f)[15]. Als Lösungsmodell vertritt Bäumler die "Doppelstrategie von Projektforschung und Theoriebildung" (ebd., S. 264 ff) und weist damit einen insgesamt wohl praktikablen Weg auf, wie die unterschiedlichen Deutungsperspektiven und Relevanzprofile von Theorie und Praxis aufeinander bezogen und angenähert werden können. Dabei knüpft er an die allgemeine Professionalisierung in der Jugendarbeit an und will sie für sein Vorhaben einer Praxistheorie sozusagen ausnutzen in ausgewählten wissenschaftlich begleiteten Modellen der Praxis, die konkret und exemplarisch in einem begrenzten Feld von Jugendarbeit die Vermittlung von Theorie und Praxis angehen. Brauchbare Grundlagen findet er hierzu bei der Handlungsforschung, die in ihrer dialogischen Strukturierung die Gleichrangigkeit von Praktikern und Wissenschaftlern betont und insofern den Prinzipien einer ebenfalls dialogischen Didaktik der Jugendarbeit entspricht, in der die Jugendlichen nicht als zu sozialisierende Objekte begriffen werden (vgl. ebd., S. 265).

Während Bäumler der Komplexität des Theorie-Praxis-Verhältnisses gerecht wird, wie auch aus seinen weiterführenden Darlegungen zur Projektforschung und Theoriebildung herausgelesen werden kann, verkürzt sich bei anderen Autoren die Theorie-Praxis-Problematik - tautologisch anmutend - auf das Deutungsmuster des nahezu zerbrochenen Dialogs zwischen Wissenschaft und Praxis der Jugendarbeit. So bei v. Werder (1978b), der kurz und bündig feststellt: "Das Theorie-Praxis-Dilemma ist im Grunde das Dilemma des gestörten Dialogs zwischen Theoretikern und Praktikern" (S. 54). Die von ihm vorgeschlagene Problemlösungsstrategie ist der Bäumlers dann allerdings konvergent: "Der Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis sollte selbst die Logik verfolgen, die bei der Verständigung sich fremder Menschen eingeschlagen wird. Er sollte den Prinzipien der Handlungsforschung folgen" (ebd., S. 55)[16].

Ansonsten findet sich in neueren Veröffentlichungen gehäuft eine Deutung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Jugendarbeit auf der Grundlage der Feststellung, daß die "Theorie und Praxis der Jugendarbeit ... etwa seit Mitte der 60er Jahre zum Gegenstand von akademischer Ausbildung überhaupt"

geworden ist mit der Konsequenz des "Konstruktivismus": Die Theorie der Jugendarbeit "wurde 'konstruktivistisch' (Jensen), das heißt, es wurden Modelle und Konzepte von Jugendarbeit in relativer Distanz vom Schauplatz der Praxis entwickelt" (Röllecke u.a., 1979, S. 34). So richtig diese Feststellungen sein dürfen, die Konsequenz der Autoren erscheint mir wenig innovativ, insoweit sie postulatsmäßig lediglich die Forderung Böhnisch/Schefolds[17] wie folgt variieren: " ... sollte sich die zweifellos erforderliche Korrektur der theoretischen Bemühungen auf eine gründlichere Erfassung und Erklärung der Bedingungen von Praxis in Jugendfreizeitstätten konzentrieren ... " (ebd., S. 39).

Einen theorieorientierten Klärungs- und Verständigungsversuch unternehmen Feldmann/Arbogast. Sie wollen in der Mitarbeiterfortbildung bei den Teilnehmern vielfach festgestellte "grundlegende Mißverständnisse über das Verhältnis von Theorie und Praxis" aufarbeiten und gehen davon aus, für eine qualifizierte Praxis sei es wichtig, daß der Mitarbeiter die Bedeutung von Theorie für seine Praxis erkennen könne: "Die Fähigkeit, theoretische Erkenntnisse in die praktische Arbeit einzubeziehen und auch kritisch zu reflektieren, ist ein zentrales Lernziel der beruflichen Fortbildung im Bereich der Jugendarbeit" (1976, S. 312).

Hier wird also neben der wissenschaftlichen Begleitung von Modellen, wie Bäumler sie als Projektforschung und Theoriebildung formuliert, eine weitere Möglichkeit der Theorie-Praxis-Vermittlung deutlich, die mit der Mitarbeiterfortbildung gegeben ist. Ohne die "Mitarbeiterfortbildung" hier eingehender zu betrachten, soll nur darauf verwiesen werden, daß Fortbildungsveranstaltungen mit einem gewissen Effekt der Entlastung vom alltäglichen Handlungsdruck der Arbeit mit Jugendlichen verbunden sind und einen praktischen Diskurs über die eigene Arbeit prinzipiell ermöglichen.

Neben der Darstellung von verschiedenen "Theorieebenen" und "typischen Mißverständnissen über die Bedeutung und Funktion der Theorie", die anhand praktischer Erfahrungen aus der Mitarbeiterfortbildung belegt werden, finden sich auch bei Arbogast/Feldmann Empfehlungen für neue Konzeptionen, die einen "ständigen Wechsel zwischen praktischer Arbeit und systematischer Reflexion der Praxis" ermöglichen sollen (ebd., S. 319). Dabei plädieren sie für eine "projektorientierte Fortbildung", in der die Bewältigung konkreter

praktischer Aufgaben, vor denen die Mitarbeiter einer Institution oder Gruppe stehen, auf der Grundlage eines kooperativen Beratungs- und Lernmodells geleistet werden soll unter Einschluß einer ständigen Reflexion des Nutzens theoretischer Aussagen und der eigenen Einstellung zur Theorie (vgl. ebd., S. 319 f).

Wenn auch die Ausführungen Arbogast/Feldmanns nur skizzenhaft sind[18], zeigen sie doch zusammen mit den anderen hier dargestellten Ansätzen eine derzeit aktuelle Bearbeitungsmöglichkeit der Theorie-Praxis-Problematik in der Jugendarbeit. Von daher ist es einleuchtend, daß trotz der Theoriemüdigkeit der letzten Jahre die Spannung zwischen Theorie und Praxis nicht stillgestellt worden ist, sondern die Bemühungen um die Entwicklung einer "Praxistheorie", die man in ihren Anfängen bei Müller, Kentler, Mollenhauer und Giesecke (1964) ansetzen kann, fortgesetzt worden sind. Dies aufzuweisen, war Aufgabe der vorangegangenen Darstellung[19].

II Schütz' phänomenologische Soziologie als Begründungszusammenhang für Jugendarbeit als Wissenschaft und Praxis?

Das Problem der Transferenz von wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Wissen soll im Rahmen dieser Arbeit von einem erweiterten Ansatz phänomenologischer Soziologie angegangen werden. Bevor ich nun den wissenschaftlich relevanten Ansatz, den Aufbau und das Ziel der Arbeit näher darstelle, erscheint es mir notwendig darzulegen, inwieweit der als Grundlage gewählte Ansatz einer phänomenologischen Soziologie nach Schütz als Begründungszusammenhang für Jugendarbeit und als Problematisierungsgrundlage für das Transferenzproblem geeignet ist. Denn die strikte Trennung von Alltagswelt und Wissenschaft bei Schütz läßt zunächst das Vorhaben zweifelhaft erscheinen, im Rückgriff auf sein Werk das Theorie-Praxis-Verhältnis unter dem Aspekt möglicher Vermittlungen zwischen wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Wissen zu thematisieren. Ich verbinde eine diesbezügliche Erörterung mit einer Darstellung der Schützschen Soziologie, soweit ich sie für meine Problemstellung als notwendig erachte. Dabei ist es nicht das Anliegen meiner Arbeit, einen repräsentativen Überblick zur Schützschen Phänomenologie, namentlich der soziologisch relevanten Teile, zu geben. Vielmehr geht es darum, das Theorie-Praxis-Verhältnis unter dem Aspekt der Transferenz von wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Wissen exemplarisch, nämlich am Beispiel der außerschulischen Jugendarbeit, einer Klärung nahezubringen. Hier bietet mir der Schützsche Ansatz eine zentrale Problematisierungsgrundlage. Um das Ergebnis der Auseinandersetzung mit Schütz' Wissenschaftsauffassung an dieser Stelle schon vorwegzunehmen: bei dem Vorhaben, die Sinnregion der Wissenschaft und die der Praxis von Jugendarbeit als alltagsweltlicher Subregion aufeinander zu beziehen bzw. zu prüfen, in welchem interferierenden Verhältnis beide zueinander stehen, gehe ich über Schütz hinaus.

Im folgenden soll zunächst die wissenschaftssystematische Verortung und Charakterisierung der phänomenologischen Soziologie nach Schütz geleistet werden. Hier ist insbesondere auf die ethnomethodologische Soziologie zu verweisen. Der daran anschließende Abriß der Schützschen Soziologie hebt im selektiven Zugriff die Teile seines Werkes hervor, die ich für die Erörterung der Thematik dieser Arbeit als wichtig erachte. Dieser Abriß ist

mit der Frage verknüpft, inwieweit der soziologische Theorieansatz von Schütz zu einem Begründungszusammenhang für Jugendarbeit verarbeitet werden kann.

1. Zur Aktualität der Soziologie nach Schütz

Die Verstehende Soziologie, die auf ihren klassischen Vertreter Max Weber zurückverweist[20], ist in den letzten Jahren als Alternative zu neopositivistischen bzw. szientistischen Richtungen in Erkenntnistheorie und Soziologie verstärkt rezipiert und weitergeführt worden[21]. Als Sammelbegriff vereint sie mehrere unterscheidbare Strömungen wie Phänomenologische Soziologie, Symbolischer Interaktionismus, Ethnomethodologie und Interpretatives Paradigma[22]. Während Alfred Schütz als Vertreter des phänomenologischen Stranges an Edmund Husserl und Max Weber anknüpft[23], gründet George Herbert Mead seinen symbolisch-interaktionistischen Ansatz auf der Auseinandersetzung mit dem Behaviorismus und insbesondere dem Pragmatismus von Charles Sanders Peirce, William James und John Dewey[24]. Der ethnomethodologische Ansatz in der Verstehenden Soziologie ist vorrangig mit den Namen von Aaron Cicourel und Harold Garfinkel verbunden[25]. Das Interpretative Paradigma schließlich kann mit Matthes (1973) als "eine grundlagentheoretische Positio in der Soziologie" (S. 201) verstanden werden, in der die Einflüsse von Symbolischem Interaktionismus, Phänomenologie und Ethnomethodologie zentral sind[26]. Als wichtige Vertreter können Wilson und Blumer genannt werden[27]. Teils erscheinen solche Unterscheidungen verschiedener Positionen recht mutwillig zu sein und sich eher an Autoren oder Schulen als an ihren theoretischen Problemen zu orientieren. So sind etwa in die Ethnomethodologie, die insgesamt dem interpretativen Paradigma verpflichtet ist, die Ansätze phänomenologischer und symbolisch-interaktionistischer Provenienz eingegangen. Insgesamt ergibt sich also eine enge Verflechtung der genannten Ansätze.

Da es mir nicht so sehr um die Herausarbeitung der Unterschiede zwischen den einzelnen Vertretern der Verstehenden Soziologie geht, ziehe ich es vor, die verschiedenen Ansätze unter dem umfassenden Terminus "Verstehende Soziologie" zu subsumieren. Nur dort, wo es mir aus Gründen der Ergänzung, Kritik, Weiterführung oder Klärung notwendig erscheint, werde ich die ver-

schiedenen Ansätze namentlich heranziehen.

Im folgenden soll die ethnomethodologische Variante der Verstehenden Soziologie beispielhaft herausgegriffen und kurz dargestellt werden, insoweit ihr Wissenschaftsprogramm für die Verstehende Soziologie insgesamt als typisch angesehen werden kann.

Mit dem ethnomethodologischen Ansatz in der neueren soziologischen Theoriediskussion[28)] sind dessen Begründer, unter ihnen Alfred Schütz, wiederentdeckt worden. Der Vorteil der Ethnomethodologie gegenüber der traditionellen empirischen Sozialforschung liegt darin, daß die Sinnhaftigkeit der alltagsweltlichen Handlungsvollzüge und Interpretationsleistungen bei der Konstruktion wissenschaftlicher Typen einbezogen wird im Sinne der Adäquanz alltagsweltlich gemeinten und soziologisch zugeschriebenen Sinns[29)]. Hiermit hat sich das Programm einer verstehenden Soziologie, wie von Max Weber aufgestellt, neu formuliert. Wissenschaftliche Typenbildung ist dann aufzufassen als eine typisierende Interpretation alltagsweltlicher Handlungs- und Sinnzusammenhänge.

Das Wissenschaftsprogramm der Ethnomethodologie begreift das soziale Handeln als in einem andauernden Konstituierungsprozeß befindlich und bemüht sich um eine methodologisch gesicherte interpretative Entschlüsselung des Sinns dieses Handelns in der soziologischen Analyse. Zentral ist die Frage, wie die Dauerhaftigkeit der alltagsweltlichen Handlungs- und Deutungsschemata zustande kommt, wie also soziales Handeln, sein Sinn und seine Verstehbarkeit institutionalisiert und reproduziert werden, und wie sich so die gesellschaftliche Wirklichkeit - über die subjektive Wirklichkeit der alltagsweltlich erlebenden und handelnden Personen hinaus - als objektive Faktizität konstituiert. Damit wird die gesellschaftlich-objektive Realität als Konstruktion begreifbar, deren Objektivität darauf gründet, daß überindividuelle Verhaltensschemata subjektiven Sinn als Interpretationsleistung ermöglichen und somit die Vielzahl möglicher Verhaltensweisen auf das gesellschaftlich notwendige und erwartete Verhaltensspektrum reduzieren, und darauf, daß gesellschaftlich generalisierte Verhaltenserwartungen es erlauben, der gesellschaftlichen Wirklichkeit invariant erscheinende "Eigenschaften" zuzuschreiben, die aufgrund ihrer überindividuellen Geltung als "objektive" Tatbestände erfaßt und im intersubjektiven Konsens beschrieben werden können

auf der Grundlage der sprachlich vermittelten Wirklichkeitsauffassung.

Die Ethnomethodologie setzt auf der Ebene der alltäglichen Interaktionen an und versucht aufzuzeigen, wie die Akteure in ihrem Handeln soziale Wirklichkeit konstruieren und nachvollziehen. Sie verfolgt das Ziel, "die Welt so zu verstehen, wie sie von Menschen im Alltagsleben gesehen und ausgelegt wird" (Alltagswissen 2, 1973, S. 271). Das heißt, sie rekonstruiert die alltagsweltlichen Wirklichkeitsbestimmungen und die Wissensvorräte, um in der interpretativen Erschließung der Sinnzusammenhänge der alltagsweltlich Handelnden zu verstehen, was soziale Wirklichkeit für diese Handelnden heißt, welchen Sinn sie ihrem Handeln beimessen, wie dieser Sinn in den wechselseitigen Handlungen der Akteure mitgeteilt wird und wie sich intersubjektiver gemeinsamer Sinn konstituiert. Dabei wird das Individuum als kompetent handelnd begriffen, "dem es möglich ist, in den alltäglichen Handlungssituationen seine Wissenssysteme reflexiv, methodisch und situationsbezogen zu gebrauchen" (Ethnomethodologie, 1976, S. 20). In der alltäglichen Anwendung dieser Wissenssysteme, also im sozialen Handeln, wird immer von neuem soziale Wirklichkeit hervorgebracht, die in ihrer relativen Invarianz, Reproduzierbarkeit und Typizität auf die soziale Struktur der Alltagswelt verweist. Als strukturell vorgeordnete Welt bindet die Alltagswelt das Alltagshandeln an institutionalisierte Handlungsmuster und stellt den Akteuren Methoden der Sinnerzeugung und Sinnübermittlung bereit, die eine intersubjektiv geteilte Wirklichkeitsauffassung mit spezifischen Zweck-Mittel-Relationen und somit die Durchführung einer Vielzahl alltäglicher Gewohnheitshandlungen und schematisierter Problemlösungen ermöglichen.

Ohne auf die verschiedenen Ansätze Verstehender Soziologie weiter einzugehen, will ich vor der ausführlicheren Darstellung des Schützschen Ansatzes eine in den letzten Jahren außerhalb der phänomenologischen Diskussion ins Blickfeld gerückte Problemstellung anreißen, die aus dem Kontext der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule hervorgegangen ist und mit der Variante Kritischer Theorie von Oskar Negt vertreten wird[30]. Diese Problemstellung halte ich prinzipiell im Kontext der Verstehenden Soziologie für reformulierbar.

Negt stellt in seinem Ansatz exemplarischer Arbeiterbildung, der im übrigen auch für die Jugendarbeit relevant geworden ist[31], fest, daß eine sich zu-

nehmend verkomplizierende Wissenschaft nicht mehr zur praktischen Orientierung im alltäglichen Lebenszusammenhang beitragen kann, obwohl sie als kritische Wissenschaft potentiell handlungsrelevant und aufklärerisch ist. Von dieser Voraussetzung her ist dann auch das Negtsche Konzept verständlich, "Wissenschaftssprache in die Sprache des praktischen Bewußtseins" zu übersetzen. Ihm geht es darum, "soziologische Denkweise" in die Handlungsmotivation von solidarischen Individuen einzubringen. Dies kann nur geschehen auf der Grundlage einer veränderten Produktionsweise von Wissen, das heißt einer Wissenschaft, die sich für alltägliche Erfahrungen öffnet und im parteilichen Sinne in ein kollektives politisches Bewußtsein einzugehen beansprucht[32]. Realisiert haben dürfte sich das Negtsche Wissenschaftsverständnis ansatzweise in der Handlungsforschung, die die in der traditionellen empirischen Sozialforschung übliche Subjekt-Objekt-Spaltung zu überwinden versucht. Die Handlungsforschung selbst zeigt derzeit eine gewisse Affinität zur Ethnomethodologie, mit der sie zukünftig konvergieren könnte[33].

Auf den ersten Blick erscheint nun der Ansatz einer phänomenologischen Soziologie, wie er von Schütz vertreten wird, geeignet, zur Klärung einer Wissenschaft und Forschung beitragen zu können, die sich reflexiv und tätig den alltäglichen Erfahrungen öffnet. Vielleicht ist die Aktualität des Schützschen Ansatzes nicht zuletzt auch darauf zurückzuführen, daß die Beschäftigung mit ihm Impulse für die Fundierung einer "praktischen Forschung" zu geben verspricht, die, anknüpfend an die alltagsweltlichen Erfahrungs- und Sinnzusammenhänge und in der Vermittlung wissenschaftlichen und alltagsweltlichen Wissens, gleichermaßen die Alltagspraxis der Menschen umzuorientieren und die professionalisierte Praxis verschiedener Subregionen der sozialen Alltagswelt, etwa die im Sozialisationssystem, anzuleiten vermag. Nahegelegt wird eine solche Argumentation etwa durch den aktuellen Gebrauch der Alltagskategorie, der ein durchwegs praktisch motivierter ist und die Diskussion in Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung geprägt hat. So vertritt Thiersch die These, "daß Alltagsorientierung ein notwendiges Moment progressiver Sozialpädagogik sein muß" (1978, S. 6 ff), und Runkel (1976) thematisiert in seinem Modell der Erwachsenenbildung das Alltagswissen als "die subjektive Basis von Bildungsprozessen" (vgl. S. 130 f) und will die alltagsweltlichen Voraussetzungen in ein handlungsrelevantes Curriculum integrieren (vgl. ebd., S. 21, 140 ff). Schütz als tragender Exponent

der phänomenologisch-interaktionistischen Alltagstheorien wird in den meisten dieser Ansätze ausgiebig zitiert und verarbeitet.

Schütz selbst hat jedoch - außer unter erkenntnisgenetischer Perspektive - das Problem der "Vermittlung" von Alltagswissen und Wissenschaft außer acht gelassen, wie es in den alltagsorientierten Ansätzen in Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung sich in zunehmendem Maße stellt.

2. Das Prinzip der Trennung von Wissenschaft und Alltagswelt

Alfred Schütz geht davon aus, daß es sich bei "Wissenschaft" und "Alltagswelt" um zwei voneinander getrennte Sinnregionen mit je eigenen Erkenntnisstilen und Relevanzen handelt und der Übergang zwischen ihnen einen "Sprung" mit einem "Schockerlebnis" bedeutet, also Transformationsregeln nicht existieren (Schütz, 1971 b, S. 267). Für ihn ist der Theoretiker in seinem Idealtypus ein "desinteressierter" Beobachter, der die pragmatischen Interessen seines Alltagslebens aus der wissenschaftlichen Tätigkeit auszuklammern bemüht ist und in der leidenschaftslosen theoretisch-kontemplativen Einstellung die Voraussetzung für die wissenschaftliche Beobachtung der sozialen Alltagswelt findet. Im wesentlichen sind es erkenntnisgenetische - und keineswegs praktische - Gründe, die dem Wissenschaftler einen Zugang zu den Sinnzusammenhängen der alltagsweltlich Handelnden als notwendig auferlegen. Nicht geht es darum, die in den Verwertungszusammenhang wissenschaftlichen Wissens eingebundenen oder eingehenden Interessen zu antizipieren und in den Entstehungszusammenhang wissenschaftlicher Aussagen einzubeziehen. Das wissenschaftliche Interesse ist nach Schütz prinzipiell nicht mit praktischen Verwertungsinteressen zu konfundieren, da in der Differenz wissenschaftlicher und alltagspraktischer Interessensysteme die konstitutive Bedingung der Möglichkeit von Wissenschaft - sowohl erkenntnismäßig als auch institutionell - zu sehen ist.

Folgt man dieser Denkfigur, so läßt sich zwar sagen, daß Wissenschaft nicht nur inhaltlich, sondern auch in ihrer konzeptuellen Struktur auf Alltagsweltliches verweist, doch ist zu betonen, daß mit der Reflexionsweise der ausdifferenzierten und institutionalisierten Wissenschaft die pragmatische

Einstellung der Alltagswelt überwunden ist. Wissenschaftsgeschichtlich ist dieser - im übrigen auf der Grundlage von Arbeitsteilung vollzogene - Übergang von der pragmatischen zur kontemplativen Reflexion die Bedingung der Möglichkeit institutionalisierter Produktion wissenschaftlichen Wissens. Insoweit Schütz diesen Sachverhalt meint, ist an seiner Überzeugung nichts auszusetzen. Geht man jedoch weiterhin davon aus, daß institutionelle Wissenschaft nicht zuletzt aus Gründen der gesellschaftlichen und moralischen Verantwortung des Wissenschaftlers sich nicht im Luxus der Kontemplation erschöpfen kann, sondern - als gesellschaftliche Produktivkraft - prinzipiell auf die Nutzbarmachung ihrer Ergebnisse bezogen ist, stellt sich konsequent die Frage nach dem Erkenntnis- und Nutzungswert wissenschaftlichen Wissens für gesellschaftliche Praxis, womit man einen Bezugspunkt für die Kritik der Schützschen "Praxisabstinenz" gewinnt.

Daß Schütz weder diese Fragen aufgeworfen, noch nach der Verschränkung von Entstehungszusammenhang und Verwendungszusammenhang der Wissenschaft mit gesellschaftlichen Interessenlagen gefragt hat, ist nun kein Zufall. Im Gegenteil ergibt sich dies sozusagen zwingend aus dem von ihm entwickelten Abgrenzungskriterium, ganz abgesehen davon, daß solche wissenschafts- und gesellschaftskritischen Fragestellungen - zeitlich nach Schütz - erst mit der Reaktualisierung des Werturteilstreits in den 60er Jahren verstärkt Aufmerksamkeit fanden.

Als Abgrenzungskriterium von Wissenschaftsregion und Alltagswelt fungiert bei Schütz die "Wirkhandlung". Für ihn sind theoretische Überlegungen keine Wirkhandlungen, denn "sie schalten sich nicht in die Außenwelt ein" (1971 b, S. 283). Er sieht ihren Zweck ausschließlich darin, "die Lösung des Problems, das man sich vorgenommen hat, zu finden" (ebd.). Dabei fragt er weder nach der gesellschaftlichen Genese des Problems bzw. nach den Bedingungen und den Verlaufstypen des Prozesses, in dem ein Phänomen als problematisch definiert wurde, noch nach dem Nutzen einer wissenschaftlich gefundenen Problemlösung für gesellschaftliche Praxisbereiche. Dies scheint Konsequenz der partikularen Betrachtung einer Wirkhandlung - abgetrennt von anderen Handlungen - zu sein, die theoretische Überlegungen nicht als Teil einer Kette von Wirkhandlungen zu begreifen nahelegt. Damit verfällt der Schützsche Ansatz der "naiven Variante" des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis (vgl. Bolte, 1971, S. 357).

Schütz vertritt - wenn man so will - ein leidenschaftliches Engagement für eine als leidenschaftslos definierte Beobachterrolle. Er präferiert damit recht eigentlich eine "idealistische Lösung", wie sie Gehlen folgendermaßen gekennzeichnet hat: "Das Denken, Vorstellen ist zugleich Akt und Gegenstand, es ist seine eigene Welt, und die Wirklichkeit verschwindet darin" (Gehlen, 1958[6], S. 275)[34].

Mag diese Charakterisierung durchaus zutreffend sein, so ist damit doch der Schützsche Ansatz nicht hinreichend beschrieben. Denn Schütz ordnet nicht einseitig der Wissenschaft die "theoretische Einstellung" und der Alltagswelt die "praktische Einstellung" zu, sondern differenziert zwischen theoretischer Reflexion in der Alltagswelt und in der Wissenschaft.

Schütz unterscheidet zwischen den "praktischen Einstellungen des Wirkens" und den "theoretischen Einstellungen" - beides Einstellungen der sozialen Alltagswelt - (vgl. 1971 b, S. 281) und der wissenschaftlichen Kontemplation. Es gibt also auch im Alltag eine theoretische oder quasitheoretische Reflexion, die sich jedoch von der wissenschaftlichen Reflexion unterscheidet.

Im Alltag und seinen Situationen lassen wir uns "auf eine theoretische Kontemplation im weiteren Sinn des Wortes ein. Doch dieses kontemplative Denken dient wesentlich praktischen Absichten und Zwecken; gerade aus diesem Grund konstituiert es eine 'Enklave' der theoretischen Kontemplation innerhalb der Welt des Wirkens und nicht etwa einen geschlossenen Sinnbereich" (ebd., S. 282).

Schütz unterscheidet von dieser alltagsweltlichen theoretischen Reflexion streng die wissenschaftliche Reflexion, die auf keinen praktischen Absichten gründet: "Die Bildung wissenschaftlicher Theorie ... dient keinem praktischen Zweck. ... Theoriebildung ist eine Sache für sich, die sich von der Verwendung der Wissenschaft in der Welt des Wirkens radikal unterscheidet. ... Trotzdem sind theoretische Überlegungen keine Wirkhandlungen; sie schalten sich nicht in die Außenwelt ein. ..." (ebd., S. 282 f).

Kritisiert worden ist diese rigorose Trennung von Wissenschaft und Alltagswelt sowie die "desinteressierte Beobachterrolle" von Richard Bernstein (1979, S. 285 ff) und Peter Gross (1972, S. 72 ff, 105 ff)[34a].

Die Schützsche Trennung von Alltagswelt und Wissenschaft wiederholt sich in der Unterscheidung von pragmatischer, "natürlicher" Einstellung und theoretisch-wissenschaftlicher Einstellung und gründet letztlich wohl auf der Denkfigur, Reflexion sei nur möglich in der Loslösung vom Handeln und der Rückwendung auf dieses[35]. Die darin angelegte analytische Zerstückelung menschlichen Verhaltens in Handlungs- und Reflexionsteile führt dann folgerichtig zu der Auffassung der Geschlossenheit der Sinnbereiche "Alltagswelt" und "Wissenschaft", zwischen denen es keinen geregelten Übergang geben kann.

3. Wissenschaftlicher Zugang zur Alltagswelt

Während alltagsweltliches Handeln im überschaubaren sozialen Raum ein Handeln in der sog. natürlichen Einstellung ist und im wesentlichen ein Handeln in Wir-Beziehungen darstellt, ist die wissenschaftlich motivierte Beobachtung und Theoriebildung - als "eine Sache für sich" - dem alltagsweltlichen Handlungskontext enthoben. Auch wenn Schütz jedwedes menschliches Verstehen in der Grunderfahrung des "Wir" begründet sieht[36], faßt er doch das wissenschaftliche Subjekt als "einsames Ich"[37]. Dabei wird insgesamt das wissenschaftliche Verstehen der sozialen Alltagswelt nicht als ein unproblematisch vorgegebenes Faktum hingenommen, sondern ist daraufhin zu befragen, wie es möglich wird und methodologisch gesichert werden kann[38].

Allerdings begreift Schütz diese Problemstellung des methodologisch gesicherten Zugangs zur Alltagswelt vorrangig als erkenntnistheoretisches Grundproblem; der notwendig zu erlangende Zugang der Wissenschaft zu den alltagsweltlichen Sinn- und Handlungszusammenhängen ist kein praktisch motivierter, und Schütz vermeidet, aus der Rolle des kontemplativ theoretisierenden Wissenschaftlers herauszufallen. Er begnügt sich zu fragen: "(1) Wie kann das einsame, theoretisch denkende Selbst einen Zugang zur Welt des Wirkens finden und sie zum Objekt seiner theoretischen Kontemplation machen? (2) Wie kann theoretisches Denken mitgeteilt werden und wie kann die Theoriebildung selbst in der Intersubjektivität durchgeführt werden?" (1971 b, S. 292).

Eine ansatzweise Beantwortung dieser Fragen macht es erforderlich, einige Gedankengänge Schütz' zur "Alltagswelt" und zur "Handlung" schon an dieser

Stelle zu skizzieren. Das Hauptaugenmerk wird dabei auf das Verhältnis von alltagsweltlichen Sinnzusammenhängen und wissenschaftlichen Konstruktionen dieser alltagsweltlichen Sinnzusammenhänge liegen, wie es in wissenschaftlich legitimer Weise von Schütz in dem "Postulat der subjektiven Interpretation" (Schütz, 1971 b, S. 39 f, 72; vgl. Bernstein, S. 243) gefaßt wird.

Wie wir bereits gesehen haben, kann mit Schütz die Forderung aufgestellt werden, die Sinndeutungen der alltagsweltlichen Akteure zum ausgezeichneten Gegenstand der sozialwissenschaftlichen Forschung zu machen. Da die Alltagswelt von vornherein als eine sinnhaft gedeutete Welt verstanden werden muß, hat der Sozialwissenschaftler die Aufgabe, die Sinndeutungen der alltagsweltlich Handelnden zu verstehen und ihren Sinn auf der Ebene sozialwissenschaftlicher Aussagesysteme zu rekonstruieren. Hierzu gehört der Aufweis der Vermitteltheit von subjektiven Sinndeutungen und gesellschaftlich-objektivem Sinn. Mit anderen Worten, der Sinn der alltagsweltlich Handelnden wird in seiner Typizität erfaßt und auf personale Typen und Handlungstypen reduziert.

Schütz differenziert soziale Beziehungen nach sozialer Nähe bzw. Distanz und unterscheidet soziale Umwelt, Mitwelt und Vorwelt. Die alltägliche Lebenswelt ist räumlich, zeitlich und sozial strukturiert bzw. geschichtet (Schütz/Luckmann, 1975, S. 53 ff). In der sozialen Wir-Beziehung der sozialen Umwelt orientieren sich die Handelnden wechselseitig an den personalen Sinn- und Handlungsvollzügen; Personen werden als konkrete unverwechselbare Personen begriffen, die es zu verstehen gilt, und nicht als personale Typen. Demgegenüber wird das Handeln in der Mitwelt nicht auf eine konkrete unverwechselbare Person bezogen, vielmehr erscheinen die Mitmenschen als personale Typen, die in ihrem Verhalten insoweit berechenbar sind, als sie sich als alltagsweltlich Handelnde an Deutungsschemata und Verhaltensschemata orientieren, die den intersubjektiv generalisierten Verhaltenserwartungen entsprechen[38a)].

Bei diesen mitweltlich Handelnden geht es nicht um ihren mit dem Verhalten verknüpften persönlichen Sinn, vielmehr werden ihre Verhaltensweisen in der Interpretation auf allgemeine Deutungsschemata bezogen, so daß die wechselseitige Handlungsorientierung auf der Grundlage allgemeiner Erwartungen geleistet werden. Die interpretative Distanz der mitweltlich Handelnden läßt diese auch zum Beobachter der Handlungsvollzüge eines 'alter ego' werden.

In der Regel ist jedoch der Beobachter der Mitwelt mit dem alltagsweltlichen Handlungsprozeß verknüpft. Demgegenüber ist beim sozialwissenschaftlichen Beobachter nach Schütz die Trennung von mitweltlich handelndem und wissenschaftlichem Beobachter zum Prinzip erhoben. Er ist also wissenschaftlicher Beobachter in der theoretischen Einstellung und nicht zugleich mitweltlich Handelnder; die Kategoriensysteme und Konstrukte des Sozialwissenschaftlers sind Konstrukte zweiten Grades (vgl. Schütz, 1971 b, S. 68). Von daher geht es dem sozialwissenschaftlichen Beobachter nicht um das konkrete Handeln in alltagsweltlichen Bezügen, sondern um den Aufweis von alltagsweltlich typischen Handlungsmustern und Sinnorientierungen. Mit anderen Worten, der sozialwissenschaftliche Beobachter begreift die Handlungsvollzüge der alltagsweltlichen Akteure als Ausdruck und Ausgestaltung objektiver Sinnzusammenhänge, Erfahrungsschemata und Handlungstypen. In Differenz zum alltagsweltlichen Handeln und Verstehen in der Wir-Beziehung der Umwelt, die sich auf den unverwechselbaren Handlungen konkreter Personen gründet, versucht der Sozialwissenschaftler, die Fülle subjektiver Sinndeutungen, Motive und Handlungsabläufe auf personale Typen und Handlungstypen zu reduzieren und somit den subjektiv gemeinten Sinn auf institutionalisierte Verhaltensweisen und typische Verhaltensabläufe zurückzubinden. Allerdings ist an die Konstruktionen der sozialwissenschaftlichen Wirklichkeitsinterpretation die Anforderung zu stellen, im Rückgriff auf das alltagsweltliche Sinnverständnis eine Adäquanz von sozialwissenschaftlicher Sinndeutung bzw. Sinnzuschreibung und dem Selbstverständnis der alltagsweltlich Handelnden selbst zu erreichen (vgl. ebd., S. 50).

Jede Handlung ist in ihrem situativen Kontext aufzufassen; es ist zu fragen, welche Erwartungen und Situationsdefinitionen bedingungsmäßig und antizipatorisch in die Handlungen eingehen. Bei dem Versuch einer Sinndeutung wird der wissenschaftliche Beobachter folglich diese Erwartungen und Situationsdefinitionen erschließen, das heißt, er wird mit Hilfe seiner sozialwissenschaftlichen Deutungsschemata den Sinn der Handlungen erfassen, indem er den Handlungsereignissen Sinn zuschreibt in der reflexiven Zuwendung auf den beobachteten Handlungsvollzug. Die zu interpretierenden Handlungen werden dabei kontextbezogen, d.h. eingebettet in eine Handlungssequenz in ihrer räumlichen, zeitlichen und sozialen Dimensionierung und Determination, betrachtet; hierzu gehört der mit einer Handlung verbundene Verweisungshorizont, der auf vorangehende Handlungen und anschließende Handlungen bzw.

Handlungsmöglichkeiten verweist. Da im Zeitfluß die aktuellen Handlungen fortlaufend wechseln, werden die jeweils im Zentrum der Aufmerksamkeit stehenden Handlungen unter Zuhilfenahme bereits gedeuteter Handlungen interpretiert, so daß eine Handlung zur Deutung einer anderen Handlung benutzt werden kann, sofern die Handlungen zuschreibungsweise vom Beobachter mit Motiven verbunden werden. Insoweit im Interaktionsprozeß dem Fremdhandeln ein spezifischer Sinn unterstellt wird, kann diese Sinndeutung in der Folge korrigiert werden. Prinzipiell sind nämlich der von "alter" gemeinte und von "ego" gedeutete Sinn nicht identisch, da beide über unterschiedliche biographische Erfahrungs- und Sinnzusammenhänge verfügen; Verständigung und Fremdverstehen wird nur insoweit möglich, wie "ego" und "alter" in der Dimension des institutionalisierten Individuums (des "me") über kongruente Deutungs- und Handlungsschemata verfügen und sich in der Verschränkung der Perspektiven in die Rolle des anderen hineinversetzen können[39]. Die Deutung des Sinns einer Fremdhandlung hat stets nur hypothetischen Charakter und kann im optimalen Fall eine weitgehende Annäherung von zugeschriebenem und fremdgemeintem Sinn sein. Daher bedürfen die interpretativen Sinnzuschreibungen stets der Kontrolle und Korrektur.

Für den Forschungsprozeß sind diese in enger Anlehnung an Schütz gemachten Ausführungen insofern relevant, als Forschungshandeln, das über die Beschränkung auf die reine Beobachterrolle und reine theoretische Kontemplation hinausgeht, prinzipiell mit der Möglichkeit und Notwendigkeit einer kommunikativen Überprüfung ihrer Resultate konfrontiert ist. Wenn im Sinne der Handlungsforschung Wissenschaft Praxis innovieren will, ist sie auf einen kommunikativ auszuhandelnden Konsens in der Deutung der Situationen der Praxis und der in ihr anzustrebenden Veränderung angewiesen. Das bedeutet nichts anderes, als daß Wissenschaft, bezogen auf sozialpraktisches Handeln im Sinne der Handlungsforschung, nicht mehr rein abstraktes, vom Verwendungskontext entbundenes, rollenunspezifisches Wissen zu produzieren hat, sondern den situativ-kontextuellen Charakter des zu produzierenden Handlungswissens mitsamt den Deutungsmustern und Sinnzuschreibungen, die im sozialen Feld erfolgen, zu beachten hat. An dieser Stelle stellt sich das Problem der Differenz und Transferenz von wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Wissen[40].

a) Die Alltagswelt als "ausgezeichnete" Wirklichkeit

Hatte Schütz zunächst die transzendentale Lösungsperspektive der Phänomenologie Husserls für das Problem der Intersubjektivität geteilt, und wollte er, von einer Analyse subjektiver Sinnzusammenhänge ausgehend, eine Strukturanalyse der sozialen Welt leisten, so gibt er später die Idee des transzendentalen Subjekts zugunsten des Konzepts der "Alltagswelt" auf, mit dem er das Phänomen der mundanen Intersubjektivität in den Strukturen der Lebenswelt begründen kann[41]. Dieser Perspektivenwechsel stellt die soziale Alltagswelt als die "ausgezeichnete" Wirklichkeit heraus, die erstes und wichtigstes Bezugssystem des Handelns ist. Diese Alltagswelt ist mehrfach aufgeschichtet und steht als "geschlossener Sinnbereich" neben anderen Wirklichkeitsregionen.

In den Mittelpunkt seiner Analyse der sozialen Welt stellt Schütz die "Wirklichkeit des Alltags"[42]. Dabei knüpft er bei William James an, der die Wirklichkeit in "sub-universa" oder Wirklichkeitsbereiche gegliedert sieht (1971 b, S. 237 f), und setzt sich das Ziel, "das Verhältnis zwischen der Wirklichkeit des Alltags und der Wirklichkeit des theoretisch-wissenschaftlichen Denkens aufzuklären" (ebd., S. 238). Alltagswelt und Wissenschaft sind, in Anlehnung an William James, die zwei Wirklichkeitsregionen, die Schütz am meisten interessieren.

Die Welt des Alltags wird von Schütz als eine intersubjektive Welt gefaßt, die bereits bedeutet und geordnet der individuellen Existenz vorausgeht und somit vorgegeben ist. Die Welt erscheint im Lichte bereits gemachter Erfahrungen: "Alle Deutungen dieser Welt sind auf einem Vorrat von früheren Erfahrungen begründet" (ebd., S. 238). Dies gilt auch für unsere eigenen Deutungen, die nie voraussetzungslos sind. In diesem Sinne ist die alltägliche Welt die Grundlage unseres Erlebens und Handelns, unserer Erfahrungen und Deutungen.

Schütz entwickelt nun einige begriffliche Differenzierungen zur sozialen Struktur und Aufschichtung der Alltagswelt, wie diese aus der Wirkensperspektive der sozialen Person als raumzeitlichem Mittelpunkt angeordnet erscheint. Jene Wirklichkeitsschicht, "die das Individuum als Kern seiner Wirklichkeit erfährt", bezeichnet er als "die Welt in seiner Reichweite"

(S. 257), in Unterscheidung zur "Welt in wiederherstellbarer Reichweite" und "Welt in erlangbarer Reichweite" (ebd., S. 257 f).

Diese drei Schichten lassen sich in ein räumlich-zeitlich-soziales Koordinatensystem fassen, dessen "Nullpunkt" mit der Körperposition des Individuums gegeben ist. Jede Handlung ist in Plan und Durchführung in diesem Koordinatensystem verortet und auf die Welt als Wirkwelt bezogen, in der pragmatische Motive vorherrschen.

Neben der Aufschichtung der Welt des Wirkens nach unterschiedlichen Reichweiten gibt Schütz mit den in der Wirkwelt zum Tragen kommenden Interessen ein weiteres Kriterium. Die alltägliche Welt des Wirkens als ein zu beherrschender und zu verändernder Raum, der von einem dezidiert praktischen (und nicht kontemplativen) Interesse bestimmt wird, ist für uns nicht in allen seinen Schichten gleichermaßen wichtig, sondern je nach Interesse in seiner Bedeutung gewichtet. "Die selektive Funktion unseres Interesses ordnet die Welt in zweifacher Hinsicht - räumlich und zeitlich - in mehr oder weniger relevanten Schichten an" (ebd., S. 261).

In der pragmatischen, von praktischen Interessen und der grundlegenden Sorge um die Existenz im Alltag bestimmten Einstellung nimmt der Mensch die Welt so, wie erfahren, als selbstverständlich hin. Diese als "natürlich" bezeichnete Einstellung beinhaltet die Suspendierung des Zweifels, "daß die Welt und ihre Gegenstände anders sein könnten, als sie ihm erscheinen" (ebd., S. 263). Solange unser Handeln erfolgreich ist, haben wir in dieser natürlichen Einstellung weder Grund, die Wirklichkeit dieser Welt in Frage zu stellen, noch dem System gesellschaftlich akkreditierter Erfahrungen zu mißtrauen. Die Alltagswelt bleibt als "oberste" Wirklichkeit anerkannt, und als Welt des Wirkens ist sie das herausgehobene Bezugssystem unseres Erlebens und Handelns[43].

Die ausgezeichnete Wirklichkeit des Alltags weist sich nun durch einen Erfahrungszusammenhang aus, der von einem spezifischen Erkenntnisstil gekennzeichnet ist, und bildet einen "geschlossenen Sinnbereich" (vgl. ebd., S. 264). Als konstitutive Merkmale ihres spezifischen Erkenntnisstils sieht Schütz die bewußte Aufmerksamkeit, den suspendierten Zweifel, die Spontanei-

tät des Wirkens, die Selbsterfahrung des wirkenden Selbst, die Intersubjektivität des sozialen Handelns und die universale Zeitstruktur der intersubjektiven Welt (vgl. ebd., S. 265).

Die Alltagswelt ist nun nicht die einzige Wirklichkeitsregion. Neben ihr sind nach Schütz als geschlossene Sinnregionen "die Welt der Träume, der imaginären Vorstellungen und der Phantasie, insbesondere die Welt der Kunst, die Welt der religiösen Erfahrung, die Welt der wissenschaftlichen Kontemplation, die Spielwelt des Kindes und die Welt des Wahnsinns" (S. 266) zu nennen.

Für jede dieser Welten gilt, "a) daß sie alle einen besonderen Erkenntnisstil besitzen (obgleich nicht den der natürlichen Einstellung in der Wirkwelt); b) daß alle Erfahrungen innerhalb einer jeden dieser Welten bezüglich des Erkenntnisstils in sich stimmig und miteinander verträglich sind (obgleich nicht mit dem Sinn im alltäglichen Leben vereinbar sind); c) daß jeder dieser geschlossenen Sinnbereiche einen spezifischen Wirklichkeitsakzent erhalten kann (obgleich nicht den Wirklichkeitsakzent der Wirkwelt)" (ebd., S. 266 f).

Nach Schütz sind die verschiedenen Wirklichkeitsbereiche voneinander getrennt, da die Erfahrungen über die Grenzen eines Wirklichkeitsbereiches hinaus nicht stimmig und verträglich sind. Die Geschlossenheit der einzelnen Sinnbereiche bedeutet, "daß es an Transformationsregeln fehlt, mit denen man die verschiedenen Sinnbereiche in wechselseitigen Bezug setzen könnte" (ebd., S. 267). Der Wechsel von einer Wirklichkeitsregion zu einer anderen verlange einen "Sprung".

So auch der Wechsel von der Alltagswelt zur Wissenschaftsregion, der dadurch gekennzeichnet ist, daß die natürliche Einstellung "eingeklammert" (d.h. "ausgeschaltet") und der Handlungsdruck der Wirkwelt in der kontemplativ-leidenschaftslosen Beobachtungs- und Reflexionsweise des Wissenschaftlers suspendiert wird.

Die Wirklichkeit des Alltags als eine geschlossene Sinnregion ist nun nicht als monolithischer Block zu verstehen, sondern in sich gegliedert und geschichtet. Alltägliche Wirkwelt kann in räumlich-zeitlich-sozialer Dimensio-

nierung Schule, Familie, Betrieb, Freizeit etc. bedeuten. Um diese Subregionen voneinander zu unterscheiden, müssen zusätzliche Merkmale eingebracht werden, die die Art der Aktivitäten und die strukturellen Merkmale der Subregionen betreffen. Schütz hat sich dem Problem der Subregionen nicht näher gewidmet, sondern lediglich festgestellt, daß Subregionen oder "Enklaven" - wie er sie nennt - "Regionen (sind), die zu einem Sinnbereich gehören, der in einem anderen eingeschlossen ist" (1971 b, S. 267 n).

Auch findet sich bei Schütz keine Differenzierung der Subregionen nach ihrer Nähe zu gesellschaftlichen Machtzentren bzw. nach ihren Möglichkeiten, veränderte Wirklichkeitsbestimmungen zu entwickeln und durchzusetzen. Unter der Fragestellung nach den Bedingungen und Möglichkeiten alternativer Wirklichkeitsbearbeitung sind für mich gerade die gesellschaftlichen Randregionen und Enklaven von besonderem Interesse, die Schütz aber nicht näher thematisiert. Des weiteren wird von Schütz das Verhältnis der Wirklichkeitsregionen und Enklaven untereinander und zur ausgezeichneten Wirklichkeit des Alltags nicht genauer analysiert. Schütz beschränkt sich darauf, einerseits die relative Geschlossenheit und Trennung der Regionen festzustellen und andererseits zu betonen, die Alltagswelt sei die hervorgehobene Wirklichkeitsregion, von der aus gewissermaßen die Reise in die anderen Wirklichkeiten beginnt und zu der die Reise wieder zurückführt. Die Alltagswelt als die ausgezeichnete "oberste" Wirklichkeitsregion umschließt ihre Subregionen wie Schule, Familie etc., aber das Verhältnis der Subregionen untereinander und zur Alltagswelt wird nicht deutlich.

Da die soziale Alltagswelt nicht durch die ontologische Struktur ihrer Gegenstände, sondern durch den Sinn unserer Erfahrungen konstituiert wird, ist sie als ein geschlossener Sinnbereich durch einen Komplex von im Erkenntnisstil einheitlichen, in sich stimmigen und untereinander verträglichen Erfahrungen bestimmt (vgl. ebd., S. 264).

b) Theorie der sozialen Handlung

Mit den zentralen Begriffen "Handlung", "Erleben", "Sinn" und "Reflexion" versucht Schütz die Grundlegung einer Theorie des sozialen Handelns, um

damit einen analytischen Zugang zur sozialen Alltagswelt zu erlangen. Zunächst gewinnt Schütz in der Auseinandersetzung mit Max Weber seinen Ansatz für die Analyse des sozialen Handelns (Schütz, 1974, S. 24 ff). Dabei wird soziales Handeln als sinnhaftes Handeln gefaßt, das die sinnhafte Erlebnisstruktur des 'ego' als Handlungssubjekt mit der Ausrichtung des Erlebens und Handelns auf ein 'alter ego' verbindet und in der Antizipation des Verhaltens von 'alter ego' zur wechselseitigen Handlungsorientierung führt. Schließlich kann ein Beobachter im verstehenden Mit- und Nachvollzug der Handlungen von 'ego' und 'alter ego' zur Beschreibung und Analyse dieser Handlungen als sozialen Sinnzusammenhang vorstoßen, womit prinzipiell die Ebene der soziologischen Sinndeutung erreicht ist (vgl. ausführlich: ebd., S. 13 f).

Bei Schütz findet sich nun - wie Grathoff aufweist - eine folgenreiche Unterscheidung von "Handeln" und "Handlung", die sein ganzes Werk durchzieht (vgl. Grathoff, 1977, S. 61 f). Nach Schütz ist nur die Handlung sinnvoll, nicht das Handeln. Das hängt mit seinem Sinnbegriff zusammen: Nicht das spontane Handeln und unmittelbare Erleben ist sinnvoll, Sinn konstituiert sich erst in der reflexiven Hinwendung auf das Erlebte. In den Worten von Schütz: "Da der Begriff des sinnvollen Erlebnisses immer voraussetzt, daß das Erlebnis, dem Sinn prädiziert wird, ein wohlunterschiedenes sei, so zeigt sich mit großer Klarheit, daß Sinnhaftigkeit nur einem vergangenen, d.h. nur einem Erlebnis zuerkannt werden kann, das sich im rückschauenden Blick als fertig und entworden darbietet. ... Nur das Erlebte ist sinnvoll, nicht aber das Erleben" (Schütz, 1974, S. 69; zitiert nach Grathoff, 1977, S. 62).

An anderer Stelle bemerkt Schütz zusammenfassend zum Sinn einer Erfahrung, er sei "die Folge einer Deutung der vergangenen Erfahrung, die vom gegenwärtigen Jetzt in reflektiver Einstellung betrachtet wird. Solange ich <u>in</u> meinen Handlungen lebe und auf die Objekte dieser Handlungen ausgerichtet bin, haben diese Handlungen keinen Sinn. Sie werden erst sinnvoll, wenn ich sie als wohlumgrenzte Erfahrungen der Vergangenheit im Rückblick erfasse. Nur Erfahrungen, an die man sich erinnern kann, nachdem sie ihre Gegenwärtigkeit eingebüßt haben, und die man auf ihre Konstitution hin prüfen kann, sind daher subjektiv sinnvoll" (Schütz, 1971 b, S. 241).

In diesem Zitat wird bereits die problematische Einengung des Schützschen Sinnbegriffes deutlich, wenn dieser nur der Handlung, nicht aber dem Handeln Sinn zuspricht. Denn Schütz faßt "Sinn" als "die Bezeichnung einer bestimmten Blickrichtung auf ein eigenes Erlebnis, welches wir, im Dauerablauf schlicht dahinlebend, als wohlumgrenztes nur in einem reflexiven Akt aus allen anderen Erlebnissen 'herausheben' können. Sinn bezeichnet also eine besondere Attitüde des Ich zum Ablauf seiner Dauer" (1974, S. 54).

Schütz hat zwar selbst eine weitere Unterscheidung zwischen dem Deutlichkeitsgrad der Sinnerfassung und dem Sinn eingebracht[44], doch ist damit die strikte Unterscheidung von Handeln und Handlung, Erleben und Erlebnis kaum gemildert. Vielleicht kommt diese Unterscheidung gerade durch die Fixierung auf die Beobachterrolle des Wissenschaftlers zustande, denn der Wissenschaftler jedenfalls kann nur in einem ausdrücklichen Akt der beobachtenden Zuwendung den Sinn der Handlungen entschlüsseln. Auch der alltagsweltliche Akteur konstituiert da, wo er den Standort des Beobachters einnimmt, den Sinn der Handlungen im Sinne der Schützschen Darlegungen[45]. Der Sachverhalt kompliziert sich weiter noch dadurch, daß ein in der reflexiven Distanz der Rückwendung zugeschriebener Sinn im allgemeinen monothetisch sein wird. Dies steht im Gegensatz dazu, daß der Sinn im Handeln sich polythetisch aufbaut[46]. Der Beobachter wird dem Handlungsgeschehen wohl polythetisch folgen, den Sinn des Handelns jedoch monothetisch erfassen[47].

Der monothetisch erfaßte Sinn einer Handlung ist in der Tat ein zugeschriebener Sinn, zugeschrieben aus der Distanz des den (polythetisch im Handeln aufgebauten) Sinn reflektierenden Beobachters. Auf der soziologischen Ebene wird damit erst der Sinn konstatierbar und konstruiert. Die polythetische Erfassung des sich im Handeln polythetisch aufbauenden Sinns geschieht im wechselseitigen Bezug von 'ego' und 'alter ego', die als Akteure und Beobachter wechselseitig ihren Handlungen Sinn zuschreiben und somit erst im Handeln füreinander geltenden Sinn konstituieren.

Bei Schütz ist hier die Verklammerung von Sinn und Reflexion in der Intersubjektivität vorausgesetzt: wo Sinn ist, ist ein Akteur oder Beobachter, der diesen Sinn erkennt oder zuschreibt - kraft seiner "reflexiven Intelligenz", wie mit Mead gesagt werden kann. Erst die reflexive Hinwendung auf ein Ereignis konstituiert den Sinn, den dieses Ereignis für das sich hinwen-

dende Subjekt erhält; erst wenn ich ein Ereignis mit mir als Subjekt in Beziehung setze, wird es ein für mich relevantes Objekt. Dieses Objekt ist zugleich ein "soziales Objekt", wenn ich es mit anderen Subjekten teile, d.h. ein "soziales Objekt" ist intersubjektiv sinnhaft.

Auch wenn nach Schütz Sinnhaftigkeit nur einem vergangenen Erlebnis zuerkannt werden kann (1974, S. 49), d.h. reflexive Konstatierung von Sinn, so muß das Erlebte doch selbst schon sinnhaft sein, denn mein Handeln und Erleben ist - auch ohne explizite reflexive Zuwendung im Nachhinein - Handeln und Erleben in immer schon sinnhaft vorgeordneten sozialen Strukturen, im intersubjektiv konstituierten gesellschaftlichen Raum. Von daher ergibt sich in der Tat eine problematische Einengung des Schützschen Sinnbegriffs, wenn dieser nur der Handlung, nicht aber dem Handeln Sinn zuspricht.

Mit dem Sinnbegriff wird aber zugleich der Begriff der Reflexion problematisch und Schütz' Begriffsgebrauch muß sich einige Anfragen gefallen lassen. Ist Reflexion bei Schütz identisch mit Bewußtsein, ist Reflexion ausschließlich eine Funktion des Bewußtseins? Läßt sich die Reflexion als reflexiver Akt überhaupt isolieren? Oder ist demgegenüber Reflexion nicht vielmehr zu fassen als Reflexivität und als solche eine Eigenschaft des Bewußtseins, so daß jede Bewußtseinstätigkeit (also auch die Intentionalität im Fühlen, Wollen, Erkennen) in sich, ihrer Struktur nach, reflexiv ist? [47a)]

Ich fühle mein Fühlen, ich will mein Wollen und erkenne, daß ich erkenne. Ich weiß, daß ich erlebe und handle, auch ohne mein Erleben und Handeln als Erlebtes und Handlung zum expliziten Gegenstand meiner Reflexion zu machen. Erst auf der Ebene des "soziologischen Sinns" konstituiert sich Sinn als "<u>die Bezeichnung einer bestimmten Blickrichtung auf ein eigenes Erlebnis</u>" (Schütz, 1974, S. 54). In der Lebenswelt ist demgegenüber der "soziale" oder "objektive Sinn" des Handelns [48)] in die reflexive Struktur des Bewußtseins eingebaut, so daß ich - wie Schütz selbst gesehen hat - "<u>in</u> den sinngebenden Akten selbst (lebe) und ... nur die in ihnen konstituierte Gegenständlichkeit 'objektiver Sinn' in den Blick (bekomme). Erst wenn ich ... mich von der Welt der Gegenstände ab- und meinem inneren Bewußtseinsstrom zuwende, wenn ich (in Husserls Redeweise) die natürliche Welt 'einklammere' und in phänomenologischer Reduktion nur auf meine Bewußtseinserlebnisse selbst hinsehe, werde ich dieses Konstitutionsprozesses gewahr" (ebd.,

S. 47 f), d.h. ich werde gewahr, daß ich "nicht eine fertig konstituierte Welt (vor mir habe), sondern eine, die sich im Strom meines dauernden Ich eben erst konstituiert und immer wieder neu konstituiert ..." (ebd., S. 47). Mit anderen Worten, die menschliche Welt ist nur als eine sinnhafte Welt denkbar und von einem Handeln ohne Sinnbezug zu sprechen, wäre kaum sinnvoll. In diesem Sinne bemerkt Richard Bernstein zu Schütz' Ansatz zusammenfassend: "Handeln ist an und für sich sinnvoll; durch die menschliche Intentionalität, d.h. durch das Bewußtsein wird ihm Sinn verliehen. Wenn der Sinn des Handelns die 'vorher entworfene Handlung' ist, dann ist es nicht sinnvoll, von einem Handeln ohne Bezug auf dessen Sinn zu sprechen. Und wenn wir uns mit dem Handeln befassen, können und müssen wir von dessen subjektivem Sinn sprechen, und zwar dem Sinn, den es dank der sinngebenden intentionalen Akte des menschlichen Bewußtseins hat, wie auch von seinem objektiven Sinn - der Sinnstruktur, die das Handeln aufweist und die von ihm zu abstrahieren ist" (Bernstein, 1979, S. 251 f).

c) Typik und Relevanz

Die zentrale Fragestellung Schütz' zielt auf die Analyse des Problems, wie sich "in den setzenden und deutenden Akten des täglichen Lebens mit Anderen" die Konstitution der sozialen Welt vollzieht (1974, S. 26). Für Schütz ist dabei klar, daß Sinn sich als intersubjektives Phänomen konstituiert[49]. Trotzdem wählt Schütz zunächst aus darstellungsmethodischen Gründen das "einsame Ich" als Ausgangspunkt seiner Analyse und gelangt zu einer Gegenüberstellung von subjektiven Sinnzusammenhängen und objektiven Sinnzusammenhängen[50]. Subjektiver Sinn kommt nach Schütz - wie wir bereits gesehen haben - zustande in der reflexiven Zuwendung des Ich auf seine Erlebnisse und Handlungen. Insoweit dieser Sinn in weiteres Handeln eingeht und von Mithandelnden verstehend nachvollzogen und übernommen wird, gewinnt er intersubjektiven Charakter, d.h. er wird in den wechselseitigen Handlungsorientierungen auf Dauer gestellt und intersubjektiv generalisiert, was ihn für die Handelnden kalkulierbar und antizipierbar macht. Mit anderen Worten, der Sinn ist als spezifisches Muster greifbar geworden, hat sich von der Existenz des "einsamen Ich" abgelöst, hat überindividuelle Geltung erlangt und so die Qualität einer Objektivation gewonnen. In der Ausdrucksweise von Schütz

ist der Sinn einer Handlung "typisiert" worden, was nichts anderes heißt, als daß er sich von der Einmaligkeit zum sedimentierten, wiederkehrenden Muster gewandelt hat, das den Handelnden als Deutungsfigur oder Interpretationstypus verfügbar ist.

Nun ist die Wirklichkeit insofern weit komplizierter, als ja das Ich durchwegs nicht als "einsames Ich" in Erscheinung tritt, sondern existentiell auf das Du bzw. das Wir verwiesen ist. Nicht aus dem subjektiven Sinn entsteht mechanistisch und stufenweise der intersubjektive Sinn, sondern bereits der subjektive Sinn verweist notwendig auf Intersubjektivität, die ihn erst ermöglicht. Das Ich konstituiert nicht seine Welt in der eigenständigen Leistung der Sinnstiftung, sondern wird mit seiner Geburt in eine Welt gestellt, die bereits konstituiert ist, erfährt also die Welt als eine bereits typisierte Erfahrungswelt. Es macht seine Erfahrungen, lernt die Teile des gesellschaftlichen Wissensvorrats, die für seine Existenz als Gesellschaftsmitglied notwendig und zweckmäßig sind. Im gesellschaftlichen Wissensvorrat existierende Bestimmungsrelationen bzw. Typen (z.B. "vierfüßig, wedelt mit Schwanz, bellt") werden im biographischen Prozeß erlernt und - falls neue Erfahrungselemente auftreten - erweitert oder verändert (z.B. "vierfüßig, wedelt mit Schwanz, bellt, beißt")[51]. Mit anderen Worten, das Individuum erwirbt ein Netz von Bedeutungen, das in den Knotenpunkten "Typen" enthält und Realität selektiv und perspektivisch einzufangen erlaubt; es erwirbt Wahrnehmungs- und Interpretationsschemata, die eine gesellschaftlich gebilligte Beschreibung von und Erfahrung mit Wirklichkeit möglich machen. Mit dem Wissensvorrat ist eine spezifische Typik verbunden, die die Erfahrungen präfiguriert und benennt und gleichzeitig einen Horizont für die Erfassung und Verarbeitung unvorhergesehener Erfahrungen auf der Grundlage der wissensmäßigen Typisierungen eröffnet[52]. Die Wirklichkeit erschließt sich dem Individuum also über das Erlernen der intersubjektiv anerkannten Typik.

Bei diesem Prozeß der Wirklichkeitserschließung ist insbesondere auch auf die Sprache zu verweisen, die die gesellschaftlich relevanten Typisierungen enthält und transportiert und die soziale Wirklichkeit aufgliedert und verfügbar macht[53].

Die Typisierungen liefern nicht nur das Grundgerüst für die Erschließung der Realität der Dinge, sie sind auch notwendige Voraussetzungen für das

Handlungsverstehen in der Sozialwelt, insofern sie die Passung der Deutungs- und Handlungsperspektiven der sozialen Akteure sichern und die Selektionsprozesse in Wahrnehmung, Erleben und Handeln steuern.

Wenn auch gesellschaftlich, in Sprache und Wirklichkeitsaufbau, die Typisierungen verbindlich vorgegeben sind, ist damit das situative Handeln doch nicht völlig festgelegt. Denn nicht nur die Typisierungen sind für das Handeln entscheidend, sondern auch die situational aktivierten Relevanzen bei den Handelnden. Mit "Relevanz" bezeichnet Schütz die Tatsache, daß unser Interesse und unsere Aufmerksamkeit sich auf bestimmte Aspekte der Wirklichkeit richten und so die Alltagswelt unseren Zwecken und Zielen entsprechend bedeutungsmäßig gewichtet wird. Für das Handeln wichtige Ausschnitte von Realität erfahren unterschiedliche, situational wechselnde Grade von Aufmerksamkeit und Bedeutung; unsere Erfahrungen werden unter dem Maßstab der je gegebenen Relevanzen sinnhaft integriert[54)].

Bernstein verdeutlicht das Zusammenspiel von Typisierungen und Relevanzen zusammenfassend wie folgt: "Während die für einen Menschen charakteristische Konfiguration der Typisierungen ein für allemal feststeht, gibt es ein dynamisches System der Relevanzen, durch das die Konfiguration strukturiert wird - Relevanzen, die von unseren Interessen bestimmt sind. So wie Schütz ihn gebraucht, schließt der Begriff der Typisierung die universellsten und stabilsten Typen ein, aber auch solche, die recht spezifisch und veränderlich sind. Würden wir den Wissensvorrat eines Menschen zu einem gegebenen Zeitpunkt einfrieren, so würden wir entdecken, wie seine Typisierungen durch ein System von Relevanzen organisiert sind. Und so, wie sich seine Situation ändert, ändert sich auch dieses System von Relevanzen. An jedem gegebenen Gegenstand können zahllose Aspekte für mich relevant sein, aber für die vorliegenden Zwecke bestimme ich gewisse Merkmale als relevant und andere als irrelevant" (Bernstein, 1979, S. 255).

Menschliches Handeln ist stets auf Selektion angewiesen; die Selektion von Möglichkeiten wie auch die Auswahl der Alternativen sind in der Regel schon gesellschaftlich präformiert, wenn nicht gar vorgegeben. Die Welt des alltäglichen Erlebens und Handelns ist bereits strukturiert und typisiert, d.h. sie enthält Regelmäßigkeiten, die in der geteilten Perspektive handelnder Individuen verhaltensregulierende Folgen entfalten. Dort, wo diese Regelmä-

Gigkeiten als selbstverständlich vorausgesetzt und beherrscht werden, also habitualisiert sind, ist das handelnde Individuum entlastet; es kann seine Aufmerksamkeit auf die gegebenenfalls problematisch werdenden Elemente der Situation richten.

Grundsätzlich stellen Habitualisierung und Typisierung die Passung der Handlungsperspektiven der situativ handelnden Personen sicher und gewährleisten den intersubjektiven Sinn der aufeinander bezogenen Handlungen. Damit der von "Ego" gemeinte Sinn von "Alter" geteilt bzw. verstanden werden kann, müssen beide Handelnden über einen gemeinsamen Vorrat an relevanten Typisierungen verfügen, der ihnen erst wechselseitiges Handeln und Handlungsverstehen möglich macht.

Es sind also typisierte Handlungs- und Deutungsmuster notwendig, die es Ego und Alter erlauben, ihr Erleben und Handeln aufeinander abzustimmen. Als Beispiel findet sich bei Schütz die Wirkensbeziehung zwischen Mitmenschen, "die im Miteinander von Fragen und Antworten abläuft": "Im Entwerfen meiner Frage nehme ich an, daß der Andere mein Handeln als Frage verstehen wird (...), und ich nehme an, daß sein Verstehen ihn veranlaßt, so zu handeln, daß ich sein Verhalten als eine angemessene Antwort verstehen kann" (1971 b, S. 26).

Vorausgesetzt ist beim Handelnden hierbei die "Idealisierung der Reziprozität der Motive" (ebd.). Indem ich davon ausgehe, daß die bei Alter entdeckten bzw. die ihm zugeschriebenen Motive typisch sind für einen Handelnden in seiner Situation, d.h. ich und andere in typisch ähnlichen Situationen typisch ähnlich fühlen, erleben und handeln würden - eine Erfahrung, die mit meinem persönlichen und sozial abgeleiteten Wissensvorrat übereinstimmt -, wird auf der Basis geteilten oder intersubjektiven Sinns wechselseitiges Handeln möglich. Im Verhältnis zum Anderen nehme ich "in Übereinstimmung mit meinem verfügbaren Wissensvorrat an, daß er von denselben Motivtypen geleitet wird, die mich und viele andere früher in typisch ähnlichen Umständen geleitet haben" (ebd., S. 26). Mit anderen Worten: ich habe einen erworbenen Vorrat an Typisierungen über die Motive einer Person im Zusammenhang mit Typisierungen über Handlungsabläufe, der es mir erlaubt, den gedeuteten Sinn des Fremdverhaltens mit dem gemeinten Sinn des Eigenverhaltens zu verknüpfen:

"Die Deutung des subjektiven Sinns ist jedoch nur möglich, indem die einen gegebenen Handlungsablauf bestimmenden Motive enthüllt werden. Beziehen wir den Typ eines Handlungsablaufs auf die vorliegenden typischen Motive des Handelnden, so kommen wir zur Konstruktion eines personalen Typs. Der letztere mag mehr oder weniger anonym und damit inhaltlich mehr oder weniger leer sein. ... Sehen wir von Mitmenschen ab und konstruieren wir Typen des Handlungsablaufs für andere Zeitgenossen, so legen wir den mehr oder weniger anonymen Handelnden eine Reihe von vermeintlich invarianten Motiven zu, die ihr Handeln leiten. Diese Motivreihe ist selbst eine Konstruktion typischer Erwartungen des Verhaltens des Anderen und ist oft in den Begriffen der sozialen Rolle, der sozialen Funktion oder des institutionalisierten Verhaltens untersucht worden" (ebd., S. 28 f).

Die Verkettung von Motiven und Handlungsmustern zu Handlungssequenzen enthält dabei eine Reihe von selbstverständlichen Unterstellungen, daß etwa mein typisiertes Handeln andere Akteure zu von mir intendierten ebenfalls typisierten Handlungen veranlassen kann, daß "meine Konstruktion vom Typ des Handlungsablaufs des Anderen wesentlich mit seiner eigenen Selbsttypisierung übereinstimmt und daß die letztere eine typisierte Konstruktion von mir enthält" (ebd., S. 29). Mit anderen Worten: mein Wissensvorrat enthält Konstruktionen von miteinander verketteten Motiven und Handlungsmustern, die die Ziel- und Zweckgerichtetheit meines Handelns gewährleisten, indem sie als invariant erscheinen, also von anderen als selbstverständlich und angemessen geteilt werden.

Typisierungen binden Verhalten an erwartete Regelmäßigkeiten und bilden so die Voraussetzung für institutionalisiertes Verhalten. Verhaltensmuster lassen sich unterscheiden nach dem Institutionalisierungsgrad: "Je institutionalisierter und standardisierter ein solches Verhaltensmuster ist, je stärker es also in sozial anerkannten Weisen typisiert ist, wie in Gesetzen, Regeln, Vorschriften, Sitten, Gewohnheiten etc., umso größer ist die Chance, daß mein eigenes selbsttypisierendes Verhalten den beabsichtigten Zustand hervorbringen wird" (ebd., S. 29). Je institutionalisierter also ein Verhaltensmuster ist, desto enger ist der Spielraum der Verhaltensmuster, die ihm vorausgehen oder folgen, desto bestimmter ist die Verhaltenssequenz. Je geringer der Institutionalisierungsgrad, desto größer ist die Polyvalenz des Verhaltensmusters, d.h. der Interpretations- und Antwortspielraum für zugeschriebenen Sinn und darauf bezogenes Handeln.

Erwähnt werden soll schließlich noch eine Weiterführung der Schützschen Überlegungen zur Typisierung durch Berger/Luckmann, die den Zusammenhang zur "Institution" und "Institutionalisierung" herstellen. Nach Berger/Luckmann findet Institutionalisierung statt, "sobald habitualisierte Handlungen durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werden. Jede Typisierung, die auf diese Weise vorgenommen wird, ist eine Institution. Für ihr Zustandekommen wichtig sind die Reziprozität der Typisierung und die Typik nicht nur der Akte, sondern auch der Akteure. Wenn habitualisierte Handlungen Institutionen begründen, so sind die entsprechenden Typisierungen Allgemeingut. Sie sind für alle Mitglieder der jeweiligen gesellschaftlichen Gruppe erreichbar. Die Institution ihrerseits macht aus individuellen Akteuren und individuellen Akten Typen" (S. 58)[55].

4. Kritik und Erweiterung des Schützschen Wissenschaftsprogramms zu einem Begründungszusammenhang für Jugendarbeit.

Zu Beginn der Darstellung der phänomenologischen Soziologie nach Schütz stellten wir die Frage, inwieweit sein Wissenschaftsprogramm einen geeigneten Begründungszusammenhang für Jugendarbeit und eine geeignete Problematisierungsgrundlage für das Transferenzproblem liefern kann.

Zunächst hat sich gezeigt, daß die strikte Trennung von Alltagswelt und Wissenschaft, wie wir sie bei Schütz vorgefunden haben, nicht übernommen werden kann. Das in den letzten Jahrzehnten sich historisch veränderte Verhältnis von Wissenschaft und Alltagswelt läßt es nicht länger zu, auf der naiv-idealistischen Vorstellung der rigorosen Trennung beider Wirklichkeitsregionen zu beharren, vielmehr ist mit zwei sich ergänzenden Vorstellungen zu arbeiten, deren erste die sozialstrukturelle Trennung und Verschiedenheit und deren zweite die wechselseitige Vermitteltheit und Transferenz betont. Des weiteren ist die Frage nach dem Zusammenhang von Wissenschaft und Lebenswelt nicht auf die erkenntnistheoretische Dimension zu beschränken, sondern die praktische Dimension der Innovation von Praxis durch wissenschaftliches Wissen einzubeziehen. Schließlich findet sich bei Schütz eine Unterbewertung der pragmatischen Reflexion im Alltag. Die qualitative Differenz zwischen

wissenschaftlicher und alltagspraktischer Reflexion ist vorschnell zugunsten der Wissenschaft entschieden worden, ohne die Bedeutung der pragmatischen Reflexion für das alltägliche Überleben hervorzuheben. Demgegenüber erscheint das Sicheinlassen der Wissenschaft auf die Sinnzusammenhänge der alltagsweltlich Handelnden bei Schütz als vorbildlich, gleichwohl es auf der Grundlage einer restriktiv konzipierten Beobachterrolle auf die Interpretation und modellhafte Rekonstruktion dieser Sinnzusammenhänge beschränkt ist; eine gewisse Berührungsangst der Wissenschaft vor der lebensweltlichen Praxis zeigt sich auch darin, daß in der Theorie die Menschen soweit typisiert werden, daß sie nunmehr als "homunculi" erscheinen und auch in ihrer "Blutleere" belassen werden (vgl. Schütz, 1971b, S. 46 f, 74). Der Wissenschaftler gerät in seiner Distanz zur Lebenswelt zur Gottähnlichkeit (vgl. Schütz, ebd., S. 53 f).

Mit Gross läßt sich die Fruchtbarkeit der strengen Unterscheidung von Wissenschaft und Alltagswelt in Frage stellen und ihre Künstlichkeit kritisieren, zumal bei Schütz selbst ja ein "Paradox" feststellbar wird (vgl.: Schütz, 1971b, S. 295 ff; Gross, 1972, S. 77). Im folgenden soll daher aus praktischen Erkenntnisabsichten die Schützsche Trennung nicht mitvollzogen, sondern die These von der Vermittlung beider Sinnbereiche entfaltet und für ein Wissenschaftsprogramm plädiert werden, das den Zugang zu den Erfahrungs- und Sinnzusammenhängen der alltagsweltlichen Akteure sucht und in der Anknüpfung an deren alltagsweltliche Wirklichkeitskonstruktionen und Wissensvorräte die Verbindung von sozialwissenschaftlicher Analyse und Wissenschaftstransformation in kritisch-verändernder Absicht praktizieren will. Des weiteren wird davon ausgegangen, daß andere Teile der Schützschen Soziologie notwendigerweise zugleich nicht mit aufgegeben werden müssen, sondern ihren Wert in der Deutung der Jugendarbeit als Wissenschaft und Praxis belegen können. Dabei sollen die mit den Theorieansätzen der Jugendarbeit vorliegenden Wirklichkeitskonstruktionen von Jugendarbeit nicht nur in Teilen lediglich in der Sprache phänomenologischer Soziologie reformuliert werden, vielmehr ist ein Erkenntnisgewinn hinsichtlich sozialpädagogischer Praxis, die auf der zum Prinzip erhobenen Transferenz von wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Wissen baut, zu erbringen.

Die idealtypische Rekonstruktion der alltagsweltlichen Sinn- und Erfahrungszusammenhänge in der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung gründet zwar

auf der konzeptuellen Basis alltagsweltlicher Erkenntnis, insoweit sich die Sozialwissenschaft auch nicht von der sozialen Alltagswelt loslösen kann, die sie als ausdifferenziertes, gleichwohl abgetrenntes Handlungssystem hervorgebracht hat, jedoch insistiert Schütz auf der prinzipiellen Differenz alltagsweltlicher und sozialwissenschaftlicher Sinndeutung. Hier hat die Kritik an Alfred Schütz anzusetzen, und es ist zu fragen, wie wissenschaftliches und alltagsweltliches Wissen zusammenhängen. Denn das sozialwissenschaftliche Interesse konstituiert sich nicht losgelöst von dem alltäglichen Lebenszusammenhang.

Diese Ausführungen machen deutlich, daß Schütz nicht als "Kronzeuge" für ein praktisches, auf die Alltagswelt zurückgreifendes Wissenschaftsverständnis in Anspruch genommen werden kann. Vielmehr ist zu betonen, daß für Schütz Wissenschaftler und Forschungsobjekt nicht in einem alltagsweltlichen Bezug stehen, sondern durch die Distanz der wissenschaftlichen und der alltagsweltlichen Sinnregion streng getrennt sind. Demgegenüber ist hier jedoch mit Niessen auf die Probleme empirischer Forschung zu verweisen, die darin liegen, "daß Forscher und Untersuchte während bestimmter Formen des Forschungsprozesses (z.B. teilnehmender Beobachtung und Befragung) in einer umweltlichen Sozialbeziehung stehen" (Niessen, 1977, S. 30). Es wäre nun verfehlt, die Differenz von wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Wissen aufzulösen; vielmehr hat der Sozialwissenschaftler die alltagsweltliche Perspektive unter der Prämisse, alltagsweltliches Handeln zu verstehen, in den Forschungsprozeß einzubeziehen, um so wissenschaftliches und erfahrungsweltliches Wissen in einen Transferenzzusammenhang zu rücken. So soll nun Schütz auch nicht mit der unsinnigen Vorstellung konfrontiert werden, die die Auflösbarkeit der Theorie-Praxis-Spaltung bzw. die Verschmelzbarkeit von Wissenschaft und Alltagswelt behauptet; stattdessen ist - am Beispiel der Jugendarbeit - zu untersuchen, wie sich das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis realiter und im Lösungsmodell darstellt.

Von der Unterscheidung wissenschaftlichen und alltagsweltlichen Wissens ausgehend, verweist Niessen auf die Notwendigkeit, in der empirischen Sozialforschung die Verbindungen zwischen Wissenschaft und Alltagswelt zu reflektieren, insbesondere insoweit nicht nur "die Sinnzusammenhänge bzw. Bedeutungszuschreibungen der Handelnden als zentraler Forschungsgegenstand" zu

betrachten sind, sondern auch, "daß Forschungshandeln selbst zum Teil interaktives Handeln mit den Erforschten" ist (ebd., S. 34). "Erst wenn der Zusammenhang von alltagsweltlicher und wissenschaftlicher Sinndeutung reflektiert wird, wird es möglich, Auswirkungen des Forschungshandelns auf die Forschungsergebnisse zu diskutieren, und notwendig, die Deutungsschemata des Forschers an denjenigen der untersuchten Handelnden zu überprüfen bzw. sie daran zu orientieren" (ebd., S. 34).

Betrachtet man die alltagsweltlichen Interaktionen als konstitutive Basis des Forschungsprozesses, so geht die Verbindung von alltagsweltlicher und wissenschaftlicher Sinndeutung dem konkreten Forschungsprozeß voraus. Niessen schlägt nun vor, den Zusammenhang von alltagsweltlichem und wissenschaftlichem Wissen als Abstraktions- und Applikationsprozeß zu betrachten (vgl. ebd., S. 34 ff). Damit wird die Verbindung von wissenschaftlichem Wissen und alltagsweltlichem Wissen auf Wechselseitigkeit gestellt, insoweit die Produktion wissenschaftlichen Wissens auf ihr zugrundeliegende Abstraktionsprozesse verweist - Abstraktion von den Sinndeutungen der alltagsweltlich Handelnden -, als auch darauf, daß sozialwissenschaftliches Wissen in einem Anwendungsbezug zu alltagsweltlichen Verwendungssystemen steht, also wissenschaftliches Wissen auf Applikation in alltagsweltlichen Sinn- und Handlungszusammenhängen bezogen ist. "Sozialwissenschaftliche Theoriebildung durchläuft so einen Prozeß der Abstraktion vom alltagsweltlichen Wissen ... Den umgekehrten Prozeß durchläuft sozialwissenschaftliche Theorie in ihrer Applikation zur konkreten Situationsdeutung, in der wissenschaftlichen Kriterien genügende Aussagen überführt werden müssen in solche, die zur Situationsdefinition und Interpretation beitragen" (ebd., S. 35).

Stellt diese hier in Kritik des Schützschen Ansatzes vertretene und als ein Schritt zur Transferenz von Wissenschaft und Praxis gemeinte Öffnung der wissenschaftlichen Theoriebildung für die alltagsweltlichen Verwendungszusammenhänge eine erste Modifikation dar, die für die Thematisierung der Theorie und Praxis der Jugendarbeit von Bedeutung sein wird, so sind darüber hinaus weitere Modifikationen und Erweiterungen vorzunehmen.

Schütz hat die soziale Lebenswelt zwar in ihren Aufschichtungen in räumlich-zeitlich-sozialer Dimensionierung beschrieben, doch ist er nicht zu exempla-

rischen Analysen einzelner Wirklichkeitsbereiche vorgestoßen. Die soziale Dimension wird bei Schütz nicht - wie etwa in struktureller und funktionaler Theorie - nach Wirklichkeitsregionen erfaßt, als da sind: Arbeit, Freizeit, Familie, Schule etc. Bei Schütz fehlt also eine konkrete Analyse der lebensweltlichen Wirklichkeitsregionen und Subsinnwelten. Prinzipiell sind diese Wirklichkeitsbereiche aber bei Schütz angelegt und im Kontext seiner Theorie thematisierungsfähig, insofern sie ja nichts anderes sind als Wirklichkeitsregionen und Subsinnwelten. Schließlich trägt er wesentlich zur Entwicklung des Instrumentariums bei, mit dem diese Subregionen analysiert werden können, auch wenn er selbst darauf verzichtet, exemplarische Analysen vorzulegen.

Die exemplarisch durchzuführende Analyse der Jugendarbeit als Subsinnwelt, als Enklave und Institution soll nicht nur den sinnhaften Aufbau der Jugendarbeit erhellen, sondern auch einen exemplarischen Beitrag zur Weiterentwicklung der verstehenden Soziologie nach Schütz leisten. Um diese exemplarische Analyse erbringen zu können, wird ein bei Schütz nicht entfalteter Begründungszusammenhang zur Institution konzeptualisiert, der für die Analyse lebensweltlicher Subregionen zweckmäßig erscheint und überdies das Schützsche Konzept der Lebensweltanalyse ergänzt.

Insoweit Schütz sich nicht mit der Veränderung der Lebenswelt durch alternative Wirklichkeitsbestimmungen auseinandergesetzt hat, wird für ihn auch nicht wichtiges Thema, das Verhältnis der Sinnregionen und Enklaven zueinander zu bestimmen. Rivalisierende Wirklichkeitsbestimmungen werden bei Schütz durch das Muster der "Alltagswelt als ausgezeichnete Wirklichkeit" entwertet. Demgegenüber interessieren mich die lebensweltlichen Randregionen, in denen spielerisch und phantasievoll der Alltagswelt der Realitätsakzent entzogen wird und neue Wirklichkeitsbestimmungen ausgebrütet werden. Aufgrund ihrer Wichtigkeit für die später zu entfaltenden Begründungszusammenhänge zur "reflexiven Institution" (Kap. A) und "inventiven Praxis" (Kap. C) soll der Zusammenhang der verschiedenen Wirklichkeitsregionen, die Schütz aufführt, im folgenden exkursweise entfaltet werden. Nicht zuletzt wird damit auch der Schützsche Ansatz im kritisch-praktischen Sinne modifiziert.

Bei Schütz ist nun - wie bereits angemerkt - problematisch die Unterstellung der Geschlossenheit der Sinnregionen, d.h. zwischen ihnen sei kein geregelter

Übergang möglich, es existierten keine Transformationsregeln. So unterscheidet Schütz beispielsweise Traumwelt und Alltagswelt. Sicherlich sind beide Regionen oder Welten nicht verschmelzbar; auch entzieht sich der Übergang von einer Sinnwelt zur anderen der Kontrolle des wachen Bewußtseins. Es gibt aber in einem Wirklichkeitsbereich gewissermaßen "Fenster" zu einem anderen.

In der sozialen Alltagswelt hieße das Fenster zur Traumwelt "erinnerter Traum und Traumdeutung" und bildete so eine Enklave in der obersten Wirklichkeit. So können innerhalb der Alltagswelt die Sinnstrukturen der Traumwelt dechiffriert werden. Was in jedem Fall aber bleibt, ist die fehlende Geregeltheit im Übergang von "Traumrealität" zur Alltagswirklichkeit im Erlebnisprozeß, und es ist Schütz zuzustimmen, daß es sich um einen "Sprung" handelt (hier ist von gewissen Meditationspraktiken abgesehen, die den für den Westeuropäer typischen "Sprung" bewußtseinsmäßig kontrollierbar machen).

Nach Schütz zeichnet sich die Traumwelt - oder auch die Spielwelt des Kindes - aus durch Abgeschlossenheit und Abwendung von der Alltagswelt. Es ist nun zu fragen, welche funktionale Bedeutung der gesellschaftlichen Konstitution von Grenzen zwischen den einzelnen Welten zukommt. Zweifellos haben diese Grenzen einen "Überlebenswert". Wenn ich einer realen Gefahr ausgesetzt bin, kann ich sie nicht hinwegträumen; ich muß in der Wirklichkeitsregion, in der ich gefährdet bin, handeln. Dabei wird dieses Handeln den typisierten und institutionell auf Dauer gestellten Handlungsmöglichkeiten mehr oder weniger entsprechen. Gemäß dieser Problemperspektive steht der Beitrag der institutionalisierten Wirklichkeitsregionen für mein Handeln und Überleben zur Diskussion. Wenn die Perspektive gewechselt wird, läßt sich fragen nach dem Beitrag, den mein Handeln für die Beständigkeit dieser Wirklichkeitsbereiche hat. Denn solange ich die institutionalisierten Bedeutungs- und Handlungsvorgaben befolge, wirke ich in meinem Handeln institutionenverstärkend bzw. institutionenreproduzierend.

Jede institutionalisierte Wirklichkeitsregion ist eine Selektionsleistung. Von unzähligen Möglichkeiten rückt sie einige in den Mittelpunkt, macht sie also wirklich, und kanalisiert somit das Verhalten in die gewünschten Bahnen. Indem nun einige Wirklichkeitsregionen von der sozialen Alltagswelt unterschieden und als geschlossene "andere" Wirklichkeiten deklariert werden,

stellen die in ihr geltenden Sinnstrukturen keine Gefährdungen der Alltagswelt dar: was nicht zum Alltag gehört, kann ihn eigentlich nicht gefährden, denn es ist keine Alternative, sondern "etwas ganz anderes", nämlich "Unwirkliches" vom Standort der Alltagswelt. Damit diese anderen "alltagsunwirklichen" Bedeutungen und Wirklichkeitsbestimmungen diesem Alltag nicht querliegen, werden sie also abgetrennt. So wird beispielsweise die Spielwelt des Kindes von Schütz (zu Recht) von der Alltagswelt unterschieden, da die alltagsgültigen Gesetze und Ordnungsstrukturen im Spiel suspendiert werden. - Natürlich ist diese Unterscheidung eine gesellschaftlich konstituierte, und es gibt Gesellschaften, wo etwa Mythen, Riten etc. der "obersten" Realität zugehören. - Jedenfalls schützt sich die Alltagswelt samt ihren Institutionalisierungen vor Realitätsverlust, d.h. schützt ihre Evidenz und Selbstverständlichkeit, ihren Wirklichkeitsgehalt als ausgezeichnete Wirklichkeit (als "Vorzugsrealität"), indem sie wesentliche Teile des menschlichen Lebens ausgrenzt, an den Rand oder in andere Wirklichkeitsregionen verweist. Mit anderen Worten: Die Alltagswelt weist alles aus ihrer Wirklichkeit, was nicht ihren Konstruktionsregeln entspricht und sie folglich in ihrer institutionellen Struktur gefährden könnte. Nichtsdestotrotz gibt es Einbruchstellen: Mythos im Alltag (Horoskope etc.), Feste, Freiräume etc. Diese Enklaven sind insoweit geduldete Subwelten, als sie in ihrer Kompensationsleistung die alltagsweltliche Realitätskonstruktion in der Regel ja nicht gefährden.

Die Welt des Traumes, des Spiels, der Phantasie etc. als "Gegen-Welten" zur Alltagswelt sind nun nicht alle auf die gleiche Ebene zu stellen, wie Schütz' additive Aufzählung nahelegen könnte (wie unterschiedlich Übergänge bzw. Sprünge von einer Region zur anderen sein können, zeigt etwa ein Vergleich von Traumwelt und Wissenschaft gegenüber der Alltagswelt). Während einsichtig ist, daß der Übergang von Alltagswelt zur Traumwelt relativ sprunghaft geschieht und Transformationsregeln weitgehend fehlen, ist die Welt der Phantasie eine Sinn- und Wirklichkeitsregion, die sehr wohl in bestimmbarer Beziehung zur Alltagswelt steht. Mit anderen Worten sind die verschiedenen Sinnregionen, die Schütz nennt (1971b, S. 266), in unterschiedlichem Maße mit dem alltagsweltlichen Erkenntnisstil in Beziehung setzbar. So ist Phantasie nicht nur zu verstehen als Abkehr von der Wirklichkeit und somit Wirklichkeitsverzerrung, vielmehr ist Phantasie als Produktivkraft begreifbar (vgl. Negt/Kluge, 1972), und es ist zu fragen, wie sie zur Realität steht

und wie sie - ihres phantastischen Charakters entkleidet - real werden kann (Phantasie als Medium neuer Wirklichkeitsbestimmung). Phantasien, die in den Alltag eingebunden sind, lassen sich dann eher als Enklave denn als geschlossene Wirklichkeitsregion verstehen. "Enklave" läßt sich dann bestimmen als ein Bereich in der Alltagswelt, wo ich vom Handlungsdruck freigesetzt bin und über meine Situation reflektieren kann. Dabei handelt es sich - mit Schütz gesprochen - um ein kontemplatives Denken (im weiteren Sinne), das "wesentlich praktischen Absichten und Zwecken" dient (vgl. Schütz, 1971b, S. 282) und zudem nicht ohne Phantasie ist.

Um das Schützsche Wissenschaftsprogramm über die bisherigen Kritiken und Modifikationen hinaus als Begründungszusammenhang für Jugendarbeit als Wissenschaft und Praxis einzurichten, erscheinen ferner Erweiterungen zweckmäßig, die den Handlungswert des Wissens, die Transferenz von Wissensvorräten und die Theorie-Praxis-Spaltung betreffen. Mit diesen Modifikationen und Ergänzungen läßt sich der Schützsche Ansatz kritisch und praktisch wenden, wie die Analyse des Theorie-Praxis-Verhältnisses mit den entsprechenden ausführlichen Begründungszusammenhängen in den folgenden Kapiteln zeigen wird. Schütz ist bekanntlich über die Fragen nach Handlungswert, Transferenz, Theorie-Praxis-Spaltung, Kooperation von Wissenschaft und Praxis etc. hinweggegangen, weil sie entweder mit seinem Wissenschaftsverständnis nicht vereinbar erschienen oder nicht sein aktuelles Interesse fanden.

III Wissenschaftlich relevanter Ansatz, Aufbau und Ziel der Arbeit

In diesem Abschnitt sollen im selektiven Zugriff auf den mit dem Schützschen Wissenschaftsprogramm gegebenen Rahmen Weiterführungen der theoretischen Grundlegung eingebracht werden, die zentral das Verhältnis von Wirklichkeit und Wissen, die Institutionenproblematik und das Theorie-Praxis-Verhältnis betreffen. Es handelt sich hierbei um eine theoretische Skizze, die für das Insgesamt der Fragestellungen und Problemlösungsansätze fundierend ist und den spezifischen Ansatz dieser Arbeit verdeutlichen soll.

Vor allem ist der wissenschaftlich relevante Ansatz mit der Verstehenden Soziologie nach Schütz gegeben. Insoweit aber das Verhältnis von wissenschaftlichem und erfahrungsweltlichem Wissen am Beispiel der Institution "Jugendarbeit" im Kontext eines kritisch-verstehenden Ansatzes thematisiert werden soll, fehlt die Brücke zur Institutionentheorie und zum Theorie-Praxis-Verhältnis, zwei große Themenbereiche, die bei Schütz ausgespart bleiben. Auch bedarf das Verhältnis von Wirklichkeit und Wissen einer tiefergehenden Analyse, die die Frage zu beantworten versucht, wie das Wissen über Wirklichkeit - gleichermaßen sind hier alltagsweltliche und wissenschaftliche Wissensvorräte gemeint - den Aufbau dieser Wirklichkeit wie auch ihre Veränderung bestimmt. Es ist die zentrale These dieser Arbeit, daß die Wirklichkeit in der Produktion, Relevierung, Vermittlung und Applikation von Wissen konstituiert und verändert wird und dabei den Wissensvorräten, die alternative Wirklichkeitsbestimmungen erlauben, besondere Bedeutung zukommt. Der Schwerpunkt liegt allerdings nicht auf "Wissen" als einem selbstgenügsamen Phänomen, vielmehr ist der Zusammenhang von Wirklichkeit und Wissen, von Handeln und Wissen vorausgesetzt, d.h. die sozialen Prozesse sind zu berücksichtigen, in denen "Wissen" produziert, releviert, vermittelt und zur Anwendung gebracht wird. Entsprechendes gilt für das Theorie-Praxis-Verhältnis. Zwar werden Theorie und Praxis als zwei arbeitsteilig differenzierte gesellschaftliche Systeme betrachtet, aber Ausgangspunkt ist nicht die Trennung, sondern der reale Wechselbezug von beiden; d.h. "Theorie" wird als Resultat der gesellschaftlichen Differenzierungsprozesse und als Moment des realen Lebensprozesses begriffen, so daß "Theorie" auf "Praxis" verwiesen bleibt, also nicht "als eine Sache für sich" betrachtet wird. Die Thematisierung von Theorie und Praxis als Verhältnis von wissenschaftlichem und

alltagsweltlichem Wissen weist dann wieder einen Rückbezug auf zum Verhältnis von Wirklichkeit und Wissen, insofern, als das wissenschaftliche Wissen die Wirklichkeit der Theorie und das alltagsweltliche Wissen die alltagsweltliche Wirklichkeit als Praxis repräsentiert. Abschließend werden Aufbau und Ziel der Arbeit dargestellt.

1. Wirklichkeit und Wissen

Die These von der "gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit", wie sie im Anschluß an Schütz in der Verstehenden Soziologie vor allem von Berger/Luckmann vertreten wird, bedarf vorab einer ersten Explikation, um ihre Bedeutung für die vorliegende Arbeit aufzuweisen. Ich knüpfe zunächst bei Berger/Luckmann an und stelle einige ihrer Grundannahmen dar. In einem zweiten Schritt radikalisiere ich die These im Sinne theoretischer und praktischer Überlegungen, die die "Wirklichkeit"[56)] als eine wissensmäßig erfaßbare gesellschaftlich-menschliche Konstruktion insbesondere unter dem Gesichtspunkt ihrer Veränderbarkeit und bewußten Gestaltbarkeit betrachten. Inwieweit "Wissen" in der "Praxis" begründet ist, wird später zu erörtern sein. Der zugrundeliegende Wissensbegriff ist ein expansiver, und ich betrachte - mich hierin zunächst Blum anschließend - das Wissen "als Ergebnis der bewußten Begegnung des Menschen mit der Realität" (Blum, 1972[6], S. 345)[56a)].

Es kann davon ausgegangen werden, daß die im verstehenden Kontext zentrale Kategorie des Wissens eine in der Tradition philosophischen Denkens begründete Vielfalt von Bedeutungsnuancen beinhaltet, die etwa in getroffenen Unterscheidungen von Meinen, Glauben, Wissen und der Diskussion des Zusammenhangs von Wissen, Überzeugung, Gewißheit, Evidenz, Richtigkeit und Wahrheit deutlich wird (vgl. Brüggen, 1974, S. 1723).

Der faktische Begriffsgebrauch bietet eine Fülle von Zusammensetzungen wie Allgemeinwissen, Routinewissen, Gewohnheitswissen, Gebrauchswissen, Rezeptwissen, Sonderwissen, Expertenwissen (vgl. Schütz/Luckmann, 1974), Alltagswissen (vgl. Berger/Luckmann, 1974[4]; Heller, 1978), Handlungswissen, Erklärungswissen (vgl. Bellebaum, 1977) etc., die in fast allen Fällen in ihren

Bedeutungen über einen eng gefaßten, von Meinen und Glauben abgegrenzten Wissensbegriff hinausreichen. Während in den philosophischen Diskussionen versucht wird, Wissen als kognitive Kategorie logisch zu begründen und von bloßem Meinen und Glauben abzugrenzen, bezieht sich Wissen als soziologische Kategorie auf die Tatsache, daß menschlichem Handeln ein "Wissen" über Wirklichkeit zugrundeliegt. So läßt sich das Alltagswissen mit Berger/Luckmann lapidar umschreiben als "jenes Wissen, welches das Verhalten in der Alltagswelt reguliert" (1974[4], S. 21), und Heller versteht unter dem Minimum an Alltagswissen "die Summe jener Kenntnisse, die jedes Subjekt zu internalisieren hat, um in seiner Umwelt existieren und sich verhalten zu können" (1978, S. 240).

Berger/Luckmann gehen davon aus, daß der gesellschaftliche Wissensvorrat die Orientierung des Individuums im Erleben und Verhalten ermöglicht, sowie dessen "Ortsbestimmung" in der Gesellschaft und "entsprechende 'Behandlung'" in Interaktionen (1974[4], S. 43). Ihr Beispiel des Fremden, der einen in unserer Gesellschaft als arm definierten Menschen vielleicht gar nicht für arm hält, "weil die Merkmale der Armut in seiner Gesellschaft ganz andere sind" (ebd.), zeigt bereits, daß dieser gesellschaftliche Wissensvorrat die entsprechende Wirklichkeit bedeutungsmäßig strukturiert. Mithin ist "Armut" also nicht ein ungeschichtliches Konstrukt, sondern bereits der begrifflich gefrorene Ausdruck einer spezifischen Sicht und bedeutungshaft-deutungsmäßigen Gewichtung von Realitätsaspekten. Weiterhin - neben der rezeptartigen Verhaltensorientierung im Sinne von Routineverrichtungen, die im gesellschaftlichen Wissensvorrat an zentraler Stelle steht (vgl. ebd., S. 44) - betonen Berger/Luckmann, daß im gesellschaftlichen Wissensvorrat "die Wirklichkeit nach Graden der Vertrautheit differenziert (ist)" (ebd., S. 44) und der gesellschaftliche Wissensvorrat ferner die Typisierungen bereitstellt, "die für die Hauptroutinen der Alltagswelt nötig sind" (ebd., S. 45). Die Alltagswelt als die "natürliche Kulisse meiner Erlebnisse ist ... im Wissensvorrat vorfabriziert" (ebd.). Die Gültigkeit des Wissens ist eine pragmatische: "Solange mein Wissen befriedigend funktioniert, bin ich im allgemeinen bereit, Zweifel an ihm nicht aufkommen zu lassen" (ebd., S. 45). Der Wissensvorrat selbst ist allerdings insofern unvollständig, als er nicht alle Bereiche der Alltagswirklichkeit gleichermaßen transparent macht[57)], und ist darüber hinaus prinzipiell nicht abschließbar. Jedenfalls kann ich mich auf der Grundlage meines Wissens über diese Wirklichkeit in

der gesellschaftlichen Wirklichkeit orientieren, und ich strukturiere sie diesem Wissen entsprechend, auch wenn ich diesen Sachverhalt in der Regel nicht bewußt kontrolliere, weil mein Handeln erfolgreich ist, mir die Wirklichkeit objektiv festgeschrieben zu sein scheint und meine Mitmenschen sie ebenso sehen wie ich. Es gerät nicht in mein Blickfeld, daß diese Wirklichkeit so selbstverständlich - wie mir erscheint - gar nicht ist, sondern eine Konstruktion und Übereinkunft bildet, die intersubjektiv hervorgebracht ist. Dies gilt insbesondere für die kulturellen Manifestationen, die ja Schöpfungen der Menschen sind, aber auch für die "natürlichen Objekte", an die die Menschen für sich nützliche Bedeutungen heften. Die menschliche Wirklichkeit entspricht dem, was Menschen von ihr wissen[58)], d.h. sie wissen um die zwischen sich und ihrer Umwelt gestifteten Relationen, die ihren Handlungen den Rahmen geben. In diese Wirklichkeit geht das Begreifen dieser und das Wissen um diese Wirklichkeit ein. Ich bezeichne diesen Zusammenhang von gesellschaftlicher Wirklichkeit und Wissen über diese Wirklichkeit als wechselseitiges Konstitutionsverhältnis.

Die gesellschaftliche Wirklichkeit steht mit dem Wissen über diese Wirklichkeit in einem wechselseitigen Konstitutionsverhältnis. Wirklichkeit wird mir im Wissen begreifbar und verfügbar; im Wissen nimmt Wirklichkeit "Gestalt" an. Wissen gibt mir eine Beschreibung von Wirklichkeit, an der ich mein Handeln orientiere. Doch woher kommt das Wissen über Wirklichkeit? Einerseits ist es mir vorgegeben als das Sediment objektivierter und tradierter Erfahrungs- und Sinnzusammenhänge; in der Übernahme dieses Wissens habe ich gelernt, Wirklichkeit so zu sehen wie meine Mitmenschen, die dieses kulturelle Sediment "verwalten" und reorganisieren. Andererseits erwerbe ich immer neues Wissen in der sinnhaften Erfahrung, die ich als Teilhaber der Wirklichkeit mit Phänomenen dieser Wirklichkeit mache, einer Wirklichkeit, die mir als soziale Person zwar als objektive Wirklichkeit in einem zeitlich überdauernden Existenzmodus vorangeht und somit vorgegeben ist, die ich selbst aber - indem ich mich an ihr orientiere und sie als Wirklichkeit anerkenne - im Erleben und Handeln ständig aufs Neue hervorbringe.

Wirklichkeit des Menschen ist - für den Menschen als Subjekt - erforschbare, erkennbare und gestaltbare Wirklichkeit. Erlangtes Wissen über Wirklichkeit ist die Bedingung der Möglichkeit, Wirklichkeit zu erkennen und zu gestalten. Wissen gibt Sicherheit, daß die Wirklichkeit so ist, wie erfahren bzw.

gelernt zu sehen. Ich weiß, wie die Wirklichkeit ist und handle gemäß meinem Wissen über diese Wirklichkeit. Dadurch (re)produziere ich sie im Handeln meinem Wissen entsprechend[59].

Meine Wirklichkeitserfahrung ist stets schon gesellschaftlich vermittelt in dem Sinne, daß ich die Wirklichkeit als sozialer Akteur (oder - im Sonderfall - Beobachter) in dieser Wirklichkeit erfahre. In diesem Sinne gibt es keine voraussetzungslose Erkenntnis. Dies gilt auch für die wissenschaftliche Erkenntnis. Denn ich bin im Akte meiner Erkenntnis mit dem sozialen Zusammenhang verbunden, den ich analysieren will (vgl. Habermas, 1971^2, S. 10).

Nun ist im vorgehenden immer von "gesellschaftlicher Wirklichkeit" und "Wissen" gesprochen worden. Bei beiden handelt es sich um einen Gesamtgegenstand, von dem Husserl sagt, er komme mittels Synthesen zustande[60]. Ein solcher Gesamtgegenstand, der mit einem Zeichen ("gesellschaftliche Wirklichkeit") benannt und bedeutet (und damit erst eigentlich als (Denk-) Gegenstand für den Menschen konstituiert) wird, ist für denjenigen, der mit ihm als "Gesamtgegenstand" konfrontiert wird ohne die Synthesen idealiter nachvollzogen zu haben, zunächst nicht in der Reichhaltigkeit seiner Beziehungen erfahrbar. Er muß das Zeichen "gesellschaftliche Wirklichkeit" erst mit Bedeutungen belegen, die über seine unmittelbaren Erfahrungen hinausgehen. Wenn ich mich bemühe, derart ein Zeichen zu bedeuten, Bedeutung und Sinn des Zeichens zu rekonstruieren, bewege ich mich auf der Ebene der mittelbaren Erfahrung, auf der das Zeichen an die Stelle des Phänomens tritt[61]. Das "Wissen über die gesellschaftliche Wirklichkeit" als Gesamtgegenstand ist genau auf dieser Ebene verortet. Indem ich mir dieses Wissen aneigne, erwerbe ich die Bedeutungen, die mit dem Zeichen "gesellschaftliche Wirklichkeit" verknüpft sind. Wenn mir diese Bedeutungen entsprechend vertraut geworden sind, werde ich meine Aufmerksamkeit auf die bezeichneten Phänomene richten und diese erkennen und benennen können gemäß den mit dem angeeigneten Wissen erworbenen Relevanzen, Unterscheidungen, Zuordnungen, Begriffen etc.[62].

Wenn "Wirklichkeit" eine im Wissen erfaßbare gesellschaftlich-menschliche Konstruktion ist und ihre intersubjektive Struktur auf Bedeutungskonsens gründet, mithin die Mitglieder einer Gesellschaft die gesellschaftliche Wirklichkeit in weitgehender Übereinstimmung so sehen, wie diese Konstruk-

tion es vorsieht, dann ist es naheliegend, die bewußte Gestaltung der Wirklichkeit auf eine veränderte Sicht der Wirklichkeit und auf einen alternativen Entwurf von (zukünftiger) Wirklichkeit zu beziehen. Insofern es gelingt, über Veränderungsperspektive und Entwurf sowie über die Wege der Veränderung Konsens zu erzielen, ist eine wichtige, wenn auch noch nicht hinreichende Bedingung für die Konstruktion einer neuen Wirklichkeit gegeben. Dieser Konsens muß begründet sein, d.h. darf nicht eine beliebige Perspektive beinhalten, wenn er nicht ohnmächtig die gegebene Realität verfehlen will; und er muß in den Fakten Bestätigung finden, also insofern erfolgreich sein, als man sein Handeln darauf gründen kann. Schließlich muß der Konsens mit Macht verbunden sein, zumindest in dem Sinne, daß aus dem Konsens Macht resultiert, d.h. die Möglichkeit, den Konsens in Fakten zu überführen, also ihn in der Wirklichkeit zu vergegenständlichen[63)].

Mit diesen Ausführungen soll keinesfalls dem Wissen eine Priorität zugestanden werden derart, daß beliebig man Wissen schöpfen und nach seiner Maßgabe die Realität umgestalten könnte. Vielmehr ist die Frage zu stellen, wie das Wissen sozial produziert, releviert und akkreditiert wird, wie es verteilt ist und welche Bedingungen dazu führen, daß sich die Sicht von Realität und somit das Wissen über Realität verändert.

Das Wissen, so unvollständig es sein mag, ermöglicht uns die Orientierung in der Wirklichkeit. Die Wirklichkeit erscheint uns immer als das, was wir von ihr wissen. Doch ist das Wissen weder der mechanische Abklatsch der Wirklichkeit noch der deus ex machina, der die Wirklichkeit produziert. Vielmehr ist das Wissen ein Erfahrungs- und Verarbeitungsmodus von Realität der in dieser Realität vergegenständlichende Konsequenzen hat, insofern, als wir die Wirklichkeit im Wissen mit spezifischen Bedeutungen versehen, die die Welt des Menschen konstituieren. Das Wissen ist gewissermaßen zwischen der Wirklichkeit, die den Menschen hervorgebracht hat, und der Wirklichkeit, die sich die Menschen geschaffen haben, angesiedelt. Es ist Medium und Produkt zugleich; es macht Wirklichkeit für den Menschen handhabbar und verstehbar, indem es eine sinnhafte Reduktion der äußerst komplexen "Welt schlechthin" leistet.

Die schon ausgeführte These von der "gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit" (Berger/Luckmann) findet mehrfache Entsprechungen in diversen

wissenschaftstheoretischen, soziologischen und sprachphilosophischen Ansätzen, obschon sie längst nicht immer in ihrer erkenntnistheoretischen Radikalität entfaltet worden ist[64]. Die fundierteste, wenn auch nicht unbestrittene[65] Auffassung scheint mir B.L. Whorf vertreten zu haben, der die Sprache nicht nur als Ausdrucksmittel für Gedanken begreift, sondern die Gedanken selbst schon als von der jeweiligen Grammatik der Sprache strukturiert sieht, so daß Wirklichkeit in den Bedeutungen, Kategorien und Typisierungen der Sprache artikuliert und hervorgebracht wird[66]. Whorf zitiert zustimmend Edward Sapir, der den Zusammenhang von Sprache und "realer Welt" zusammenfassend verdeutlicht und zu der Konsequenz gelangt, daß der Sprachgebrauch durch die Verordnung des Gegebenen unsere Auffassungen der alltäglichen Phänomene und unsere Aktivitäten beeinflußt:

"Menschliche Wesen leben weder nur in der objektiven Welt noch allein in der, die man gewöhnlich die Gesellschaft nennt. Sie leben auch sehr weitgehend in der Welt der besonderen Sprache, die für ihre Gesellschaft zum Medium des Ausdrucks geworden ist. Es ist durchaus eine Illusion zu meinen, man passe sich der Wirklichkeit im wesentlichen ohne Hilfe der Sprache an und die Sprache sei lediglich ein zufälliges Mittel für die Lösung der spezifischen Probleme der Mitteilung und der Reflexion. Tatsächlich wird die 'Reale Welt' sehr weitgehend unbewußt auf den Sprachgewohnheiten der Gruppe erbaut ... Wir sehen und hören und machen überhaupt unsere Erfahrungen in Abhängigkeit von den Sprachgewohnheiten unserer Gemeinschaft, die uns gewisse Interpretationen vorweg nahelegen"[67].

Die vorangegangenen Überlegungen sollten deutlich machen, daß mir "Gesellschaft" sprachlich vermittelt im Modus des Wissens gegenwärtig ist. Für "wirklich" wird stets das gehalten, was bewußt erlebt und gewußt wird und im intersubjektiven Handlungszusammenhang als wirklich hervorgebracht und bestätigt wird, also auch den Mitakteuren bewußt ist und von ihnen gewußt wird[68]. Für die soziale Alltagswirklichkeit gibt der gesellschaftliche Wissensvorrat mit seinen Typisierungen und Vergegenständlichungen die Grundlage unseres Handelns und Verstehens, und wir handeln entsprechend diesem Wissensvorrat, den wir in Sozialisationsprozessen übernommen haben, und reproduzieren nach seiner Maßgabe die Alltagsrealität in unserem Handeln. Es handelt sich gewissermaßen um einen Kreisprozeß, in dem allerdings weder die "Wirklichkeit" noch das "Wissen" Priorität hat (es sei denn, wir sehen

das Wissen als Teil der Wirklichkeit). Auch ist das Verhältnis von Wirklichkeit und Wissen kein in sich geschlossenes, reduplikatives Verhältnis; der Kreisprozeß ist offen für neue Wirklichkeitsbestimmungen und neue Wissenselemente[69].

Von daher bietet der "Wissensvorrat" als ein Schlüsselbegriff für die Überlegungen dieser Arbeit die Möglichkeit, die zur Wirklichkeitsregion "Jugendarbeit" gehörenden Realitätskonstruktionen zu thematisieren. Dabei wird es darum gehen, diese Konstruktionen aus der Perspektive des gesellschaftlich dokumentierten Wissens zur Jugendarbeit[70] in typisierter Form herauszuarbeiten. Der zur Jugendarbeit gehörende Wissensvorrat steht dann stellvertretend für die Wirklichkeit der Jugendarbeit und wird polarisiert auf die (idealtypische) Differenz von verregelter und reflexiver Institution hin bearbeitet. Die Frage der Realisierbarkeit alternativer Wirklichkeitskonstruktionen steht dann im Kontext der Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Wissen in der Theorie und Praxis der Jugendarbeit und mit dem Problem des Handlungswertes theoretischer Ansätze.

2. Institution

Die gesellschaftliche Wirklichkeit wird in den soziologischen Theorien in verschiedenen Perspektiven erfaßt[71]. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist der institutionstheoretische Zugang präferiert, insoweit er mit dem Ansatz der Verstehenden Soziologie kompatibel erscheint. Während bei Schütz die Kategorie der Institution nur am Rande Verwendung findet, gleichwohl die soziale Alltagswelt - ohne seinen Ansatz zu verfälschen - als Institutionengefüge begriffen werden kann[72], verwenden Berger/Luckmann die "Institution" als Zentralbegriff. Hierbei kommen sowohl die Gehlenschen Überlegungen zur Institution zum Tragen als auch ein prozeßhaft ausgeweiteter Institutionsbegriff, wie er in anderem Kontext als "Institutionalisierung" gefaßt worden ist[73]. Darüber hinaus findet sich bei Berger/Luckmann die Doppelperspektive von Verobjektivierung und Subjektivierung, so daß der Entstehungsprozeß der Institutionen mit seinen Sedimentierungs- und Tradierungsphasen in den Blick gerät, aber auch der Stabilisierungs- und Veränderungsprozeß, der von den Aktivitäten der Menschen getragen wird, die die Institutionen

im Handeln reproduzieren und aktualisieren und ihren Nachkommen vermitteln. Obwohl den Institutionen überindividuelle Geltung zukommt - sie sind "gegenständlich", gehen in ihrer Existenz im allgemeinen dem Individuum voraus und können nicht hinfortgewünscht werden -, haben sie doch keine Existenz außer im Verhalten der Menschen. Nur insoweit sich Menschen an ihnen orientieren und in Entsprechung zu den institutionellen Handlungsprämissen und Handlungsmöglichkeiten ihr Verhalten organisieren, gewinnen Institutionen Faktizität und Dauer. Für den Menschen ist mit den institutionellen Verhaltensprogrammen ein Orientierungsrahmen für wechselseitiges Handeln gegeben, der einen routinemäßig abgesteckten und somit begrenzten Horizont von möglichen und wahrscheinlichen Ereignissen und Folgehandlungen aufweist und innerhalb dieses Ereignisraumes Voraussehbarkeit, Entlastung und Verhaltenssicherheit garantiert. Auf diese Weise können Situationen der Gefährdung institutionell bewältigt und soziale Handlungen voraussehbar und kalkulierbar gemacht werden. Dieser Sicherungs- und Entlastungseffekt wird jedoch dort problematisch, wo er soweit geht, daß Menschen von jedweder Anstrengung, von Initiative, Mut, menschlicher Verantwortung und Risiko "entlastet" werden und sich eine Haltung fragloser Trägheit und rigiden Konformismus zu eigen machen. Insoweit die Menschen zum Füllmaterial für selbstzweckhafte Institutionen werden und menschliche Explorationsfähigkeit und Inventionsgabe sich nicht entfalten können, wird das Institutionengefüge mit seinen verhaltensregulierenden Programmen - in der Begrenzung oder Zerstörung menschlicher Möglichkeiten - zur realen Gefährdung menschlicher Existenz, einer Existenz, die prozeßhaft nur als sich entfaltende humane Existenz zu begreifen ist. Deshalb ist zu fragen, welcherart die Entfaltung verhindernden institutionellen Bedingungen sind und welche Entfaltungsmöglichkeiten sozusagen in den Räumen zwischen den etablierten verregelten Institutionen bestehen bleiben, welche Schlupflöcher und Inseln es gibt, in bzw. auf denen die Möglichkeit freiheitlich-menschlicher Existenz bei gleichzeitiger Suspendierung institutioneller Zwänge gewährleistet ist. Theoretisch sollen diese Bedingungen und Möglichkeiten in der Unterscheidung von verregelten und reflexiven Institutionen sichtbar gemacht werden.

Der soziologische Zugang zur gesellschaftlichen Realität im Ansatz von Berger/Luckmann kann nun für diese Problemstellung insoweit fruchtbar gemacht werden, als einerseits ein sehr umfassender Institutionenbegriff Verwendung findet, der auf die Konstitution der sozialen Alltagswelt bezogen

ist, und andererseits insbesondere der verdinglichte Charakter von Institutionen herausgearbeitet wird, was meinem Anliegen der Kritik verregelter, selbstzweckhafter Institutionen entgegenkommt. Berger/Luckmann beschreiben die Verdinglichung von Institutionen als Paradoxon, das darin liege, daß der Mensch eine Wirklichkeit hervorbringe, die ihn verleugne (1974[4], S. 96); ihr Hinweis bleibt jedoch beiläufig, "daß ein Verständnis der Verdinglichung als Modalität des Bewußtseins einer mindestens relativen Entverdinglichung des Bewußtseins bedarf, die sich verhältnismäßig spät in der Geschichte und im Leben jedes Einzelnen entfaltet" (ebd.). Wenn schon eine solche Entverdinglichung des Bewußtseins feststellbar wird, warum wird sie dann nicht als Ausgangspunkt und Chance einer radikalen Institutionenkritik begriffen, die eine weniger verdinglichte Realitätskonstruktion zur praktischen Notwendigkeit erhebt? Demgegenüber bescheiden Berger/Luckmann sich mit der Analyse von Verdinglichungsprozessen, wobei zugestandenermaßen aber das für diese Veränderungsperspektive wichtige Legitimationsproblem in klarer Weise angegangen wird (vgl. ebd., S. 98 ff).

Im folgenden soll in einer ersten Annäherung an die Institutionentheorie der Zusammenhang von Institution, Institutionalisierung, Verdinglichung und Legitimierung aufgewiesen werden, wie er von Berger/Luckmann erfaßt worden ist. Andere Institutionentheoretiker bleiben aus dieser einführenden Darstellung ausgeklammert. Nach dem Verständnis von Berger/Luckmann findet Institutionalisierung statt, "sobald habitualisierte Handlungen durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werden. Jede Typisierung, die auf diese Weise vorgenommen wird, ist eine Institution. Für ihr Zustandekommen wichtig sind die Reziprozität der Typisierung und die Typik nicht nur der Akte, sondern auch der Akteure. Wenn habitualisierte Handlungen Institutionen begründen, so sind die entsprechenden Typisierungen Allgemeingut. Sie sind für alle Mitglieder der jeweiligen gesellschaftlichen Gruppe erreichbar. Die Institution ihrerseits macht aus individuellen Akteuren und individuellen Akten Typen. Institution postuliert, daß Handlungen des Typus X von Handelnden des Typus Y ausgeführt werden" (ebd., S. 58).

Hier kehren in den Ausführungen Berger/Luckmanns bereits aus der Darstellung des Schützschen Ansatzes vertraute Überlegungen wieder, die zentral "Typik" und "Typisierung" betreffen. Neu gegenüber Schütz ist lediglich, daß aus reziproken Typisierungen gebildete relativ stabile Erwartungs- und

Handlungsmuster als "Institution" und der zu ihnen führende Prozeß als "Institutionalisierung" bezeichnet werden, und daß bereits in der institutionellen Typisierung der Akteure und ihrer Handlungen die "Verdinglichung" angelegt ist.

Ohne an dieser Stelle auf die Voraussetzungen und Folgen der Institutionen, wie Historizität, Kontrolle, Typisierung, Habitualisierung etc. einzugehen, sei lediglich der Zusammenhang von Tradierung, Verobjektivierung, Verdinglichung und Legitimierung kurz bezeichnet.

Daß Institutionen als verdinglichte Realität erfahren werden, ist zunächst schon in ihrer Tradierung begründet. Während Institutionen für die Individuen, die sie in der reziproken Typisierung ihrer Handlungen hervorgebracht haben, als eigene Vergegenständlichung begreifbar bleiben können, stehen sie den nachwachsenden, in eine schon konstituierte institutionale Ordnung hineingeborenen Individuen als eine Wirklichkeit entgegen, die als zwingend erfahren wird: "Institutionen sind nun etwas, das seine eigene Wirklichkeit hat, eine Wirklichkeit, die dem Menschen als äußeres, zwingendes Faktum gegenübersteht" (ebd., S. 62).

Nun handelt es sich bei der institutionalen Wirklichkeit um eine gegenständliche Welt, in der sich die Menschen mit ihren Wesenskräften verobjektiviert haben. Verobjektivierung und Verdinglichung bezeichnen zwei unterscheidbare Relationen in der Begegnung des Menschen mit der Welt. Meint Verobjektivierung die Hervorbringung der menschlichen Welt durch den Menschen selbst und die Begreifbarkeit dieser Welt als menschliche Schöpfung, so ist dieses Moment der Hervorbringung und bewußten Gestaltbarkeit in der Verdinglichung verlorengegangen. Nach Berger/Luckmann bedeutet Verdinglichung, "menschliche Phänomene aufzufassen, als ob sie Dinge wären, das heißt als außer- oder gar übermenschlich. Man kann das auch so umschreiben: Verdinglichung ist die Auffassung von menschlichen Produkten, als wären sie etwas anderes als menschliche Produkte: Naturgegebenheiten, Folgen kosmischer Gesetze oder Offenbarungen eines göttlichen Willens. Verdinglichung impliziert, daß der Mensch fähig ist, seine eigene Urheberschaft der humanen Welt zu vergessen, und weiter, daß die Dialektik zwischen dem menschlichen Produzenten und seinen Produkten für das Bewußtsein verloren ist. Eine verdinglichte Welt ist per definitionem eine enthumanisierte Welt. Der Mensch er-

lebt sie als fremde Faktizität, ein opus alienum, über das er keine Kontrolle hat, nicht als das opus proprium seiner eigenen produktiven Leistung" (ebd., S. 94 f).

Während für die Menschen, die in der Reziprozität ihrer Handlungen eine Institution begründen, Sinn und Notwendigkeit dieser Institution unmittelbar einsichtig und durchschaubar sind, und es auch prinzipiell in ihrer Macht steht, sie zu verändern oder zu vernichten (vgl. ebd., S. 63), steht diese Institution den nachfolgenden Generationen als eine objektive Faktizität gegenüber, die durch Verdinglichung mit der Natur zu verschmelzen scheint (vgl. ebd., S. 97). Der Prozeß der Tradierung einer Institution und ihre Vermittlung als sinnhafte Realität an die Nachwelt wird von Legitimierungen begleitet, die die institutionelle Wirklichkeit handlungsmäßig zugänglich und subjektiv einsichtig machen sollen. In diesem Sinn fassen Berger/Luckmann Legitimation prozeßhaft als Legitimierung und definieren Legitimation als einen Prozeß "'sekundärer' Objektivation von Sinn" (ebd., S. 98). Damit ist gemeint, daß die Legitimierung eine das Institutionengefüge betreffende Sinnhaftigkeit mit sich bringt, "die dazu dient, Bedeutungen, die ungleichartigen Institutionen schon anhaften, zur Sinnhaftigkeit zu integrieren" (ebd., S. 98 f). Angelpunkt dieses Prozesses ist die Integration der institutionellen Ordnung im Bewußtsein und Verhalten der Menschen mit dem Ziel, diese Ordnung als Ganzes "für die an verschiedenen institutionellen Prozessen Beteiligten übereinstimmend sinnhaft" erscheinen zu lassen (ebd., S. 99), d.h. Erzielung eines unhinterfragten bzw. unproblematischen Konsens in der Wahrnehmung und Beurteilung der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Nicht nur die institutionelle Wirklichkeit soll integriert erscheinen, sondern mit ihr auch der Lebenslauf der Individuen. Der in der Verknüpfung mit der lebensgeschichtlich durchlaufenen institutionellen Phasenstruktur entstehende persönliche Erfahrungs- und Erlebniszusammenhang soll für die Individuen subjektiv sinnhaft erscheinen und damit gleichzeitig die institutionelle Ordnung plausibel machen, so daß sie als die einzig mögliche aufgefaßte wird (vgl. ebd., S. 99).

Die Legitimierung soll also die Institution zum unumstößlichen Faktum machen. Dies wird erreicht, indem im Sozialisationsprozeß die Einheit von Lebenslauf und Geschichte reproduziert wird; die Institution als geschichtlich gewordene Realität wird also untrennbar mit der individuellen Biographie

verknüpft. Das hierbei zentrale Problem der Legimitation der institutionellen Ordnung findet seine Lösung darin, daß im Sozialisationsprozeß die Aneignung von Realität und der Erwerb von Handlungskompetenz verbunden sind mit der Festlegung des Individuums auf die gesellschaftlich sanktionierte kognitiv und normativ fundierte Sichtweise, die den Imperativ enthält, die gesellschaftliche Realität "so und nicht anders" zu sehen.

Hier wird einmal mehr die Nähe zu den Ausführungen Schütz' deutlich, der Gesellschaft als Alltagswelt unter den Idealisierungen des "Und so weiter" und "Ich kann immer wieder" thematisiert hat (vgl. Schütz, 1971 b, S. 169, 258). Diese Idealisierungen beschreiben die Tatsache, daß die Gesellschaft von ihren Mitgliedern als im wesentlichen gleichbleibend erlebt wird und nach Maßgabe der gesellschaftlich generalisierten Wirklichkeitsauffassung reproduziert wird. Die Selbstverständlichkeit der von den Mitgliedern einer Gesellschaft oder Gruppe geteilten Sichtweisen, die unhinterfragten Regelmäßigkeiten im Handeln und Wissen sind unmittelbare Folge der Typisierungen, die die soziale Realität als Wahrnehmungs- und Handlungsraum hinreichend beschreiben und sinnhaft vorstrukturieren und somit den Akteuren einen Rahmen für die Ausführung ihrer Handlungen setzen. Dieser Rahmen, beschreibbar als institutionelle Struktur, gewinnt seine Selbstverständlichkeit und Verbindlichkeit eben dadurch, daß die Individuen in ihrem sozialen Lernprozeß auf die gegebene gesellschaftliche Realität verpflichtend festgelegt werden, und diese ihnen dann als die einzig denkbare Möglichkeit von Realität erscheint, die Realität also "so und nicht anders" gesehen wird, ihre Regeln als selbstverständlich anerkannt und ständig als geltend im Erleben, Handeln und Wissen reproduziert werden.

Mit den vorangehenden Ausführungen erscheint nun der institutionstheoretische Ansatz, wie er in Anknüpfung an die Untersuchung der sozialen Wirklichkeit nach Schütz von Berger/Luckmann konzeptualisiert worden ist, hinreichend skizziert, um den theoretischen Zugriff auf Jugendarbeit als Institution vom Begründungszusammenhang her verständlich zu machen. Die notwendige Vertiefung und Weiterführung der institutionstheoretischen Problematik bleibt dem folgenden Kapitel "Jugendarbeit als Institution" (Kap. A) vorbehalten.

3. Theorie und Praxis

Während für Schütz der Begriff der Praxis entbehrlich erscheint, was darin deutlich wird, daß er bei ihm keine relevante Verwendung findet und für seine Erkenntnisinteressen offensichtlich die Begriffe "Wirklichkeit", "Wissen" und "Handeln" ausreichend sind, will ich auf den Praxisbegriff nicht verzichten, weil er ein Konnotationsfeld eröffnet, das den Anschluß an die Theorie-Praxis-Diskussionen in Soziologie und Erziehungswissenschaft ermöglicht und ergiebige Fragestellungen zur Vermittlung von Theorie und Praxis aufweist. Mit einer solchen Problemperspektive wird allerdings der Ansatz der Verstehenden Soziologie nach Schütz überschritten. Denn für Schütz ist Theorie eine Sache für sich, die keinem erklärten praktischen Zweck diene und sich von der Verwendung der Wissenschaft radikal unterscheide (1971 b, S. 282 f). Die Differenz zu Schütz liegt in der Beurteilung der Vergesellschaftung von Wissenschaft[74] und in der vorangehenden Grundentscheidung für eine sozialtechnologische oder sozialpraktische Verwertung der Wissenschaft bzw. für die Dispensierung von dieser Grundentscheidung. Gleichwohl ist Schütz nicht als Vertreter einer positivistischen Wissenschaft zu bezeichnen, obschon er sich zu einem Wissenschaftsideal bekennt, das unmittelbar an Max Weber anknüpft[75]. Das Ansetzen an der Phänomenologie und dem Problem des Sinnverstehens als Grundlagenproblem (sozial-)wissenschaftlichen Erkennens macht ihn gerade auch relevant für eine in kritisch-emanzipativer Absicht betriebene Soziologie, die zentral dem Problem des Sinnverstehens konfrontiert ist und konstitutiv die Frage der praktischen und kommunikativen Verwertung von Wissenschaft in ihr theoretisches Programm einbezieht[76], damit freilich über Schütz hinausgeht.

Doch ist der Schützsche Ansatz nicht nur relevant in der Dimension des Sinnverstehens als erkenntnistheoretischem Grundlagenproblem, seine Thematisierung der sozialen Alltagswelt unter dem Aspekt der "Wissensvorräte" läßt fruchtbare Fragestellungen und Lösungsansätze erwarten, was die normativen und kognitiven Orientierungsleistungen der alltagsweltlich Handelnden betrifft. Auch wenn Schütz nie beansprucht hat, mit Hilfe seiner Wissenschaft das Handeln der Akteure in der Alltagswelt zu orientieren, erscheint es doch nicht zufällig, daß seine Ausführungen in den Argumentationen alltagspraktischer Begründungszusammenhänge Beachtung und Aufnahme gefunden haben[77]. Der Grund dafür liegt in der Einsicht, daß Bildungs- und Veränderungspro-

zesse am Alltagsverständnis der beteiligten Personen anknüpfen müssen, um überhaupt Aussicht auf Wirkung und Erfolg haben zu können[78]. Insoweit nun Bildungsprozesse den Anspruch sozialpraktischer Veränderung auf der Grundlage der Mobilisierung ihrer Adressaten involviert haben, sind sie mit dem Problem der Differenz theoretischer Konzepte und realer Veränderungsleistung konfrontiert worden. Im Falle der außerschulischen Jugendarbeit im Verständnis von persönlicher Daseinsbewältigung, kritischer Aufklärung und antikapitalistisch-gesellschaftsverändernder Praxis[79] ist also zu fragen, ob der jeweils formulierte Anspruch faktisch eingelöst worden ist. Die Feststellung einer Kluft zwischen programmatisch vorformuliertem Anspruch und realer Einlösung[80] führt direkt zum Deutungs- und Erklärungsmuster der Theorie-Praxis-Spaltung[81]. Hier läßt sich in Anlehnung an Schütz eine für die Thematisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses fruchtbare Unterscheidung von wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Wissen einbringen[82]. Auch ist im Rückgriff auf den Schützschen Ansatz zu vermeiden, in den Fehler einer bloßen Gegenüberstellung von Theorie und Praxis zu verfallen, die bloß die Trennung bedenkt und die reale Verknüpfung (die sich zugestandenermaßen nur partiell und gewissermaßen "hinter dem Rücken der Beteiligten" ergibt) vernachlässigt. Wie wir bei der Darstellung der Verstehenden Soziologie nach Schütz gesehen haben, ist auch die Wissenschaft bzw. die Theorie in der Lebenswelt fundiert, insofern wissenschaftliche bzw. theoretische Aktivitäten einen intersubjektiven Sinnzusammenhang voraussetzen, der sich nicht ohne Bezug zu den alltagsweltlichen Sinnzusammenhängen konstituieren kann.

Die Thematisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses als Verhältnis von wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Wissen ist nun nichts grundsätzlich Neues und bereits ansatzweise und mit unterschiedlicher Fragerichtung versucht worden[83]. Dieser über die Kategorie des Wissens vermittelte Zugang zur Theorie-Praxis-Problematik erscheint nun in erkenntnistheoretischer, forschungspragmatischer und berufspraktischer Hinsicht besonders ergiebig zu sein, denn er erlaubt einerseits, Theorie und Praxis gemeinsam als "Wissen" zu erfassen, und andererseits, die Differenz von Theorie und Praxis an der Unterscheidung von wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Wissen festzumachen.

Der mit der Reduktion auf das Verhältnis von wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen verbundene Gewinn läßt sich in erkenntnis- und forschungs-

pragmatischer Hinsicht formulieren. Der forschungspragmatische Aspekt ist schnell benannt: der gewählte Ansatz hat sich an der Entfaltung konkreter Probleme zu bewähren und seine wissenschaftliche Akkreditierung durch eine erfolgreich problemlösende Thematisierung des Verhältnisses von wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen zu gewinnen. Pragmatisch relevant ist die Frage, ob der Ansatz am Verhältnis von wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen die Kluft zwischen Theorie und Praxis im Interesse kritisch-praktischer Theorie und wissenschaftlich fundierter Praxis mindern kann.

In erkenntnisdienlicher Perspektive wird demgegenüber zumindest zu fragen sein, welche begrifflichen Schwierigkeiten und Präzisierungen, welche erkenntnismäßigen Einschränkungen und welcher Erkenntnisgewinn mit dem Ansatz verbunden sind, und welcher Art der Schritt ist, der von der Praxiskategorie zur Wissenskategorie führt, ohne die Kategorie der Praxis, die ja Schütz selbst nicht verwendet, aufzugeben und ohne das Theorie-Praxis-Verhältnis in die unverbindliche Gegenüberstellung verschiedener Wissensformen einmünden zu lassen und seiner praktisch-politischen Brisanz zu berauben. Prinzipiell ist jedoch die Schwierigkeit die, daß die durch die gesellschaftliche Arbeitsteilung ermöglichte wissenschaftlich-theoretische Thematisierung von Praxis - durch eben diese Arbeitsteilung - nicht mit dieser Praxis zusammenfallen kann. Demgegenüber kann die in den Situationen der Praxis sich vollziehende Reflexion in dieser Praxis verbleiben. Sobald aber die Distanz des reflektierenden Subjekts in der Entlastung von Handeln und Handlungsdruck die konkreten situativen Vollzüge der Praxis aus dem unmittelbaren Erlebnisstrom und Erfahrungsbezug verlieren läßt, stellt sich die reale Trennung von theoretischer Einstellung und praktischem Handeln her, die Theorie als eine und Praxis als eine andere Sache erscheinen läßt. Genau in diesem Sinne ist auch der Wissenschaftler als Produzent, Konsument, Aufbereiter oder Vermittler von Theorie vom konkreten situativen Handlungsdruck des Wirklichkeitsfeldes befreit. Damit ist ihm allerdings weder prinzipiell die Möglichkeit abgesprochen, praktische Kompetenz für dieses Wirklichkeitsfeld bereits zu besitzen oder noch erwerben zu können, noch ist er damit auf eine Variante von Forschung festgelegt, die die als jungfräulich gedachte Theorie von der als schmutzig deklarierten Praxis fernzuhalten sucht. Es bleibt aber als Problem aller Bemühungen, Theorie und Praxis einander näherzubringen, daß die Tätigkeiten der theoretischen Reflexion und des praktischen Handelns verschiedene, gleichwohl aber einander bedingende Tätigkeiten sind. Die

Theorie hat stets nur einen mittelbaren Zugang zur Praxis. Insoweit in einer wissenschaftlichen Arbeit von Praxis die Rede ist, erscheint diese Praxis immer im Lichte des wissenschaftlichen Ansatzes als Rede über Praxis. Die "tätige" Praxis[84)] transformiert sich durch die wissenschaftliche Arbeit zur theoretisch zu erfassenden Praxis, die auf ihren Begriff gebracht werden soll. Der "tätigen" Praxis als der Ebene des "primären" (unmittelbaren) Tuns steht also die begrifflich beschriebene Praxis gegenüber als eine "sekundäre" Ebene, die semiologisch über der Ebene des primären Tuns angesiedelt ist. Ein Phänomen, das auf der primären Ebene bedeutend ist und in der Benennung mit einem Zeichen bedeutet wird, wird auf der sekundären Ebene als Zeichen faßbar. Auf dieser Ebene tritt also das Zeichen an die Stelle des Phänomens (man könnte auch sagen, das Zeichen gewinnt Phänomencharakter) und wird zum Bedeutenden. Dieses Bedeutende wiederum kann durch Benennung zu etwas Bedeutetem werden (vgl. Barthes, 1976[4], S. 92 ff). Ein Beispiel soll diesen hier nur kurz skizzierten Ansatz verdeutlichen. Folgende konkrete Situation ist vorzustellen.

Ich arbeite mit Jugendlichen im Jugendzentrum. Eine Gruppe Jugendlicher hat nach Alkoholgenuß das Mobilar des Gruppenraumes zertrümmert. Bedeutend für meine Arbeit ist das Phänomen der Alkohol konsumierenden und Mobilar zertrümmernden Jugendlichen A, B und C (ganz konkrete Personen, die Akteure meiner Berufswelt sind). Dem erlebten Phänomen habe ich das Zeichen oder Etikett "Alkohol konsumierende und Mobilar zertrümmernde Jugendliche in der (d.h. zunächst meiner) Jugendarbeit" gegeben. Ich habe also eine Gruppe Jugendlicher benannt. Weil ich aus dem Erfahrungsaustausch mit anderen Mitarbeitern in der Jugendarbeit weiß, daß dieses Phänomen nicht nur in meiner Jugendarbeit auftritt, ist diese Benennung eine Typisierung, die von anderen geteilt wird. - Wichtig ist noch die Feststellung, daß ein Mitarbeiter in der Jugendarbeit, der eine solche Situation unmittelbar erlebt hat, sich dabei auf der "primären" Ebene der "tätigen" Praxis befand.

Für einen wissenschaftlichen Beobachter nun, der über diese unmittelbare Praxis schreibt (ob er sie als Beobachter unmittelbar erlebt oder - durch Mitteilung - mittelbar erfahren hat, kann hier vernachlässigt werden), ist nicht das konkrete Phänomen der relevante Ausgangspunkt, sondern das Zeichen (die Typisierung) "Alkohol konsumierende und Mobilar zertrümmernde Jugendliche in der Jugendarbeit". Diese Jugendlichen sind keine konkreten Personen

mehr, sondern Typen. Unterstellt sei, unser wissenschaftlicher Beobachter interessiere sich für Gesellungsformen und aggressives Verhalten Jugendlicher. In diesem Kontext wird das genannte Zeichen für ihn zu etwas Bedeutendem, das er nachfolgend im Lichte seines wissenschaftlichen Denkmodells untersucht. So mag er etwa zu dem Ergebnis kommen: Enttäuschte Zukunftserwartungen und persönliche Mißerfolge in Schule oder Beruf führen in gesellschaftlichen Krisensituationen und unter bestimmten Bedingungen und Verlaufsformen jugendlicher Cliquenbildung zu instrumentell-aggressiven kollektiven Handlungen. Nehmen wir weiter an, daß dieser Sachverhalt auf die Kurzformel "kriseninduzierte Aggression bei Jugendlichen" gebracht wird. Mit diesem Ergebnis ist nun die Typenbildung "Alkohol konsumierende und Mobilar zertrümmernde Jugendliche in der Jugendarbeit" mit dem Zeichen "kriseninduzierte Aggression bei Jugendlichen" bedeutet und benannt[85].

Neben dem Aufweis der Aktualität des Verhältnisses von wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen sollten die vorstehenden Ausführungen insbesondere die Problematik aufweisen, die mit der wissenschaftlich-reflexiven Erfassung von "Praxis" gegeben ist. Zwar wird "Praxis" theoretisch nur faßbar in der "Rede über Praxis", doch ist diese Rede semiologisch auf diese Praxis bezogen. Nur ist diese Praxis in der wissenschaftlichen Reflexion nicht mehr die unmittelbare "tätige" Praxis, sondern eine durch den Wissenschaftler als Beobachter vermittelte. Auch in einem kooperativen Verhältnis von Wissenschaft und Praxis, das die Arbeitsteilung zwischen Forscher und Praktiker produktiv rückgängig machen will, werden Reflexionskraft und wahrnehmend-deutende Kompetenz des Beobachters nicht ausgeschieden, vielmehr wird die Beobachterrolle neu zugewiesen und bleibt nicht das Privileg (oder - je nach Sichtweise - auch Stigma) des Wissenschaftlers. Der Praktiker soll in diesem Modell zum kompetenten Beobachter der eigenen Praxis werden und diese Rolle mit dem Wissenschaftler kooperativ teilen. Durch Professionalisierung soll die Verbindung von theoretischer und praktischer Kompetenz beim Praktiker gesichert werden. Die Professionalisierung und somit Verwissenschaftlichung der Praxis bedeutet dann aber, daß in zunehmendem Maße in der Praxis sich zwei semiologische Systeme überlappen, m.a.W. daß sich in der Praxis Objektsprache und Metasprache verbinden[86].

Die Frage nun, wie auf der Ebene der wissenschaftlichen Reflexion "Praxis" und (wissenschaftliche) "Rede über Praxis" unterschieden werden können,

scheint lösbar zu sein, wenn die "Praxis" unter dem Gesichtspunkt ihres Wissens, dem Alltagswissen (oder Erfahrungswissen oder lebensweltlichem Wissen)[87] thematisiert wird und die "Rede über Praxis" als wissenschaftliches Wissen[88]. Während die Unterscheidung von Objektsprache und Metasprache aufgrund der realen Verbindung von beiden in Praxis und Wissenschaft nicht sehr trennscharf ist[89], erlauben die Begriffe des lebensweltlichen und wissenschaftlichen Wissens eine klare Unterscheidung von Praxis und Wissenschaft. Zudem gehören Praxis und Wissen (ebenso Wissenschaft und Wissen)[90] eng zusammen. Praxisvollzüge bzw. soziale Handlungen geschehen immer auf der Basis von Wissen, sei es, man "weiß", daß man in einer spezifischen Situation eben so und nicht anders zu handeln habe, sei es, man "weiß", daß das eigene und fremde Handeln so und nicht anders - jedenfalls nicht willkürlich und beliebig - zu deuten sei. Natürlich ist Praxis, etwa gefaßt als Insgesamt von Handlungen, nicht identisch mit Wissen; es gibt eben auch Handlungen ohne Wissen um die Konsequenzen dieser Handlungen. Aber all das, was die alltagsweltlichen Akteure selbstverständlich voraussetzen, was sie tun, was ihrer Selbstbeobachtung oder Fremdbeobachtung zugänglich ist, sagen wir wahrnehmungsfähig und bewußtseinsfähig ist, kann in den Modus des Wissens eingehen. Ein Wissenschaftler, der alltagsweltliche Akteure beobachtet, erfaßt deren Handlungen bewußt; er weiß um sie als Fakten, und im versuchten Verstehen dieser Fakten weiß er um ihren Sinn bzw. kann ihn explizieren. Während auf der Ebene der "tätigen" Praxis des alltagsweltlichen Verhaltens die Beweggründe, Bedeutungen und Konsequenzen von Handlungen nicht bewußt sein brauchen bzw. nicht gewußt werden, enthält auf der Ebene der Rede über diese Praxis diese Rede den Versuch, das alltagsweltliche Verhalten zu beschreiben, zu deuten, zu erklären. Im Sinne von Schütz werden vom wissenschaftlichen Beobachter Typisierungen gebildet, die den alltagsweltlichen Handlungen Sinn und Zusammenhang zuschreiben. Somit produziert der Beobachter in seiner Rede über Praxis ein spezifisches Wissen, das - bestimmten Kriterien unterworfen - wissenschaftliches Wissen genannt wird[91], und er ordnet den alltagsweltlich Handelnden ein Verständnis ihres Handelns (sowie Verstehen des Fremdhandelns) zu, das er ihrem alltagsweltlichem Wissen zurechnet. Dieses alltagsweltliche Wissen ist als eine Konstruktion des Wissenschaftlers der Ebene der "Rede über Praxis" zugehörig. Im Sinne der Adäquanz von alltagsweltlichen und wissenschaftlichen Verstehenszusammenhängen[92] bzw. im Sinne der Relativierung von Objektsprache und Metasprache kann die sozial-

wissenschaftliche Konstruktion des alltagsweltlichen Wissens als Entsprechung des Orientierungszusammenhangs der real Handelnden in der sozialen Alltagswelt genommen werden.

Mit diesen Darlegungen ist eine Vorklärung des Theorie-Praxis-Verhältnisses erreicht und der Ansatz, "Praxis" als "alltagsweltliches Wissen" und "Theorie" als "wissenschaftliches Wissen" zu fassen, verdeutlicht. Weitere Erläuterungen, Klarlegungen und Ausdifferenzierungen enthalten die folgenden Kapitel.

4. Aufbau und Ziel der Arbeit

Nachdem mit der Darstellung der phänomenologischen Soziologie nach Schütz und der erweiterten theoretischen Grundlegung in den Dimensionen von Wirklichkeit und Wissen, Institution, Theorie und Praxis der wissenschaftlich relevante Ansatz der Arbeit mit einigen zentralen Prämissen verdeutlicht worden ist, sollen im folgenden Aufbau und Ziel der Arbeit verdeutlicht werden. Dabei ist im Blick zu halten, daß die Analyse des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Jugendarbeit die Wahl eines theoretischen Rahmens beinhaltet, der den "Provinzialismus" der Praxis von Jugendarbeit wie auch den ihrer Theorie übersteigt. Aus der Perspektive der Jugendarbeit als Subregion des Alltags ist dies zumindest ein Umweg, eher mag es gar als ein Irrweg erscheinen, auf dem sich das Denken noch weiter von den alltäglichen Handlungszusammenhängen zu entfernen scheint. Dagegen erscheint dies wissenschaftlich als ein notwendiger Umweg, der die bisherige Ineffektivität theoretischer Vorgaben zur Jugendarbeit durch einen metatheoretischen Zugriff auf das Theorie-Praxis-Problem erhellen soll im Aufweis der Komplexität des Verhältnisses von Theorie und Praxis, seiner Spaltungen und Vermittlungen. Dazu wird es notwendig, verschiedene Begründungszusammenhänge zu konzeptualisieren, die auf einem Wechsel der thematischen Relevanz gründen und zeitweise "Jugendarbeit" in den Horizont verweisen. Mit anderen Worten, das Erkenntnisinteresse ist nicht auf Jugendarbeit begrenzt, sondern "Jugendarbeit" ist hier Chiffre für das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis in lebensweltlichen Bereichen, die eine reflexive Charakteristik aufweisen und gegeninstitutionelle Merkmale gewinnen können.

Die außerschulische Jugendarbeit ist in der vorliegenden Arbeit als Praxisfeld sozialer Arbeit gewählt worden, um die Frage des Theorie-Praxis-Verhältnisses an einem Praxisfeld und der zu ihm gehörenden Theorien exemplarisch zu verdeutlichen. Für dieses Anliegen hätte auch ein anderes Praxisfeld gewählt werden können. Ein Vorteil - neben der Vertrautheit des Verfassers mit der Jugendarbeit - liegt in der Randständigkeit der Jugendarbeit als Institution und in der Tatsache, daß die vorliegenden Theorieansätze keinem szientistischen Verständnis von Sozialwissenschaft folgen, sondern unter Zielsetzungen stehen wie: praktisch relevante Theorie, Emanzipation, mitmenschliche Begegnung, Gegen-Sozialisation etc. Die im Mittelpunkt der Arbeit stehende Frage nach der Praxisrelevanz einer Wissenschaft, die sich als kritisch-humanistische versteht - eine solche Wissenschaft ist für verschiedene gesellschaftliche Bereiche bedeutungsvoll - wird exemplarisch anhand der Jugendarbeit entfaltet.

Unter dem Blickwinkel des Theorie-Praxis-Verhältnisses soll mit dieser Arbeit eine exemplarische Analyse der Wirklichkeitsregion "Jugendarbeit" durchgeführt werden. Während "Theorie" unter dem Aspekt "wissenschaftliches Wissen" angegangen wird, kann für "Praxis" der praktische Wissensvorrat, also das "alltagsweltliche Wissen", genommen werden. Unter dem Erkenntnisinteresse, die Veränderbarkeit der Institution "Jugendarbeit" zu untersuchen und konzeptuell zu begründen, werden die Unterscheidungen von "verregelter" und "reflexiver Institution" sowie "repetitiver" und "inventiver Praxis" entwickelt. Das Theorie-Praxis-Verhältnis wird reformuliert als Verhältnis von wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen; es weist zurück auf die Beziehung der Wirklichkeitsregionen "Wissenschaft" und "Alltagswelt". Diesbezüglich kann die Jugendarbeit mit ihren wissenschaftlichen und lebensweltlichen Theorien untersucht werden.

Die vorliegende Arbeit will den Theorien der außerschulischen Jugendarbeit keine weitere Theorie hinzufügen. Ihr Interesse ist vielmehr darauf gerichtet, das Verhältnis von Theorie und Praxis (das ja nicht auf die Jugendarbeit beschränkt ist) transparent zu machen. Alle Theorien der Jugendarbeit sind am Theorie-Praxis-Problem - das meint die Kluft zwischen den arbeitsteilig ausdifferenzierten Bereichen von Theorie und Praxis - gescheitert. Woran liegt das Scheitern? Es reicht jedenfalls nicht aus, den Theoretizismus und

Praktizismus zu beklagen und die Theorie-Praxis-Spaltung als unvermeidlich hinzustellen.

Der Ansatz der Arbeit gründet auf einer Analyse der Theorie-Praxis-Spaltung in wissenssoziologischer Perspektive, verbunden mit den Zugängen verstehend-interaktionistischer und institutionstheoretischer Art. Dabei gehe ich zurück auf die Konstituierung sozialer Wirklichkeit im Handeln und in den Wissensvorräten, die eine Beschreibung von Wirklichkeit mittels wissensmäßig gewonnener Typisierungen liefern.

Hier sind mehrere Begründungszusammenhänge relevant. Die Arbeit beginnt mit einem institutionstheoretischen Versuch (Kap. A), der - im ersten Schritt - vorliegende Institutionstheorien von Gehlen bis Illich zu einem Begründungszusammenhang verdichtet, der die Frage der Entfremdung und Freiheit im Institutionensystem in der idealtypischen Gegenüberstellung von verregelter und reflexiver Institution aufwirft. Im zweiten Schritt wird dann Jugendarbeit in verstehender, institutionstheoretischer Perspektive als Institution thematisiert. Mit dem allgemeinen institutionstheoretischen Entwurf bzw. Begründungszusammenhang ist ein Wechsel der thematischen Relevanz verbunden. Im Zentrum steht jetzt die Frage nach der Verregelung des Menschen durch Institutionen und Möglichkeiten der Befreiung. Dabei setzt die Analyse grundsätzlich an und fragt nach den inventiven menschlichen Kräften, dem Prozeß ihrer institutionellen Befriedung und tätig-reflexiven Entgrenzung. Erst dann wird der Blick auf Jugendarbeit zurückgewendet und die Frage nach ihren Merkmalen, die sie für einen Befreiungsprozeß prädisponieren, neu gestellt. Insgesamt soll mit der Thematisierung der Jugendarbeit als Institution der alltagsweltliche sinnhafte Aufbau der Jugendarbeit aufgewiesen werden.

Im nächsten Schritt werden Wissensvorräte in Alltagswelt und Wissenschaft analysiert (Kap. B). Diese Analysen und Problematisierungen lassen sich unter die Frage stellen, welche Kriterien ein Wissensvorrat wissenschaftlicher bzw. lebensweltlicher Art erfüllen muß, um eine inventive Praxis im Sinne der reflexiven Institution zu begründen bzw. zu unterstützen. Auch hier wird schließlich der Aufmerksamkeitsstrahl vom allgemeinen Begründungszusammenhang auf die Jugendarbeit mit ihren lebensweltlichen und wissenschaftlichen Theorien zurückgelenkt.

Die anschließende Untersuchung des Theorie-Praxis-Problems (Kap. C) weist die Vielfältigkeit und Komplexität von Theorie- und Praxisbegriffen einerseits und Modellen des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis andererseits auf, identifiziert mehrere Varianten der Deutung von Theorie-Praxis-Spaltungen und geht schließlich - auf dem Hintergrund dieses Begründungszusammenhangs - auf die Theorie-Praxis-Spaltung in der Jugendarbeit ein.

Im letzten Teil schließlich (Kap. D) geht es um die Frage einer "handlungwertorientierten Wissenschaft", d.h. einer Wissenschaft, die sich in pragmatistischer und kooperativer Weise für die Handlungslagen und Probleme der Praxis öffnet und zu deren Orientierung beiträgt. Entsprechend werden Überlegungen zur Bestimmung des Handlungswertes angestellt und Probleme der Transformation wissenschaftlichen Wissens in lebensweltliche Verwendungszusammenhänge analysiert. Über diese allgemeine und grundsätzliche Erörterung hinaus werden der Handlungswert der Theorie zur Jugendarbeit untersucht und Konsequenzen für die Theoriebildung in der Sozialpädagogik herausgearbeitet.

Über eine metatheoretische Klärung des Verhältnisses von Theorie und Praxis in der Jugendarbeit hinausgehend sind mit der vorliegenden Arbeit mehrere Probleme von allgemeinwissenschaftlichem Interesse aufgeworfen und erörtert, die einerseits die Auseinandersetzung mit der Schützschen Position in der Verstehenden Soziologie betreffen, andererseits aber auch - teils in Verklammerung zu dieser - mit wissenschaftssoziologischen Denkansätzen und Problemskizzen gegeben sind, die etwa das Verhältnis von wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen und die Entwicklung der Praxisorientierung der Sozialwissenschaft betreffen. So entspricht etwa die Entfaltung der Kategorie des Wissens in der vorliegenden Arbeit tendenziell der Feststellung Weingarts, daß "die Bedeutung des Wissens als sozialer Kategorie" sich nur erschließt, "wenn es analytisch als sozialstrukturell bedingt und als handlungsbestimmend zugleich aufgefaßt und so für die Analyse sozialer Prozesse in Anschlag gebracht wird" (Weingart, 1976, S. 240). Auch ist mit der vorliegenden Arbeit ein Plädoyer für eine Wissenschaft verbunden, die sich im kritisch-humanistischen Sinne reflexiv und handlungsorientierend für die Bedürfnisse der Praxis öffnet, in einem pragmatistischen Kooperationsverhältnis mündet und zur Verwissenschaftlichung sowie Humanisierung lebensweltlicher Praxisbereiche beiträgt.

Eine sich im kritisch-humanistischen Sinne als praxisorientiert verstehende Wissenschaft richtet sich nicht im Zentrum der gesellschaftlichen Macht häuslich ein, sondern konzentriert sich auf die weniger machtbesetzten Randregionen, Zwischenräume, Schlupflöcher und Enklaven, in denen neu akzentuierte Wirklichkeitsbilder und Alternativbeschreibungen von Wirklichkeit entstehen können. Für alterrative Wirklichkeitsbestimmungen sind also gesellschaftliche Randregionen und Enklaven, wo (bereits sedimentierte) Wissensvorräte verändert werden, besonders interessant. Dies verweist auf die Möglichkeit der reflexiven Institution mit neuen Institutionalisierungen im überschaubaren Raum der partnerschaftlichen Interaktionen. Die Praxis der reflexiven Institution ist als inventive Praxis zu beschreiben. Das Verhältnis von im kritisch-humanistischen Sinne zu verstehendem wissenschaftlichen Wissen einerseits und reflexivem, d.h. nicht völlig routinisiert und nicht völlig als fraglos gegebenem Alltagswissen andererseits wird als Grundlage für reflexive Institution und inventive Praxis bestimmt, sofern beide Wissensvorräte in ein pragmatistisches Kooperationsverhältnis von Wissenschaft und Praxis eingehen.

Diese Grundfigur, in der reflexive Institution, inventive Praxis, kritisch-humanistische Wissenschaft und pragmatistische Kooperation zusammengehören, wird immer wieder aufgenommen und zieht sich als roter Faden durch die gesamte Arbeit. Sie ist bezogen auf die Frage nach dem Handlungswert theoretischen Wissens für Praxis, wobei "Handlungswert" als Relationsbegriff in der Beziehung von Wissenschaft und Praxis nicht als feststehende Eigenschaft des wissenschaftlichen Wissens begriffen wird, sondern der Einlösung durch eine Kooperation von Wissenschaft und Praxis bedarf. Insoweit immer eine Differenz besteht zwischen wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen, kann auch der Handlungswert des wissenschaftlichen Wissens kein unmittelbarer sein, sondern ist auf die reflexiven Leistungen einer sich als inventiv begreifenden Praxis ausgerichtet und angewiesen.

A JUGENDARBEIT ALS INSTITUTION

In diesem Kapitel verbinde ich die Skizze einer in kritisch-emanzipativer Absicht entworfenen Theorie der Institution mit der Thematisierung der Jugendarbeit als institutionalisierte Wirklichkeitsregion bzw. als reflexive Institution. Die Institutionentheorie hat dabei fundierenden Charakter für die Analyse der Jugendarbeit, indem sie eine Klärung des Institutionenkonzepts, so wie es von Gehlen, Berger/Luckmann und anderen Autoren erarbeitet worden ist, mit einer ideologiekritischen Hinterfragung seiner anthropologischen Prämissen verbindet, des weiteren aber auch mittels der Argumentationsfigur der Polarisierung den Typus der verregelten Institution und den der reflexiven Institution entwickelt. Es handelt sich hierbei durchaus um Idealtypen im Weberschen Sinne, denn in der Realität sind die meisten Institutionen Mischformen, die allerdings weitaus mehr zur Seite der Verregelung tendieren als zur Seite der Reflexivität. Dies gilt nicht nur für Gefängnisse, Krankenhäuser, Kasernen und Arbeitslager, die eindeutig als totale Institutionen klassifiziert werden können[1)], sondern auch für Institutionen wie Schule, Kirche, Ehe und Familie, vor denen kaum jemand verschont bleibt und die ihre Mitglieder - mal mehr, mal weniger - vereinnahmen und ihre individuelle Entfaltung behindern, also auch verregelnden Charakter aufweisen. Allerdings fällt es schwer, diese Institutionen pauschal zu beurteilen, da eine Arbeitsgemeinschaft in der Schule oder Kirche durchaus eine reflexive Charakteristik besitzen kann, wie es auch vorbildliche Ehen geben soll und Familien, die keine Fassadenfamilien sind. Indessen soll es hier nicht um eine Analyse dieser Institutionen gehen, als Beispiel habe ich vielmehr eine Institution gewählt, die sich durch einen von Freiwilligkeit bestimmten Zugang ausweist, also keine Zwangsmitgliedschaft kennt, und auch die Auflösung einer freiwilligen Mitgliedschaft - anders als in der Ehe - nicht mit rechtlichen Bedingungen belegt: die außerschulische Jugendarbeit. Sicherlich ist die Bedeutung der außerschulischen Jugendarbeit nicht sehr groß, was ihre überwiegend korrektive und kompensatorische Funktion betrifft, aber doch immerhin so groß, daß eine Analyse des Sozialisationssystems ohne Jugendarbeit unvollständig wäre. Das zeigen Untersuchungen, die ausweisen, daß jeder vierte bis dritte Jugendliche in

irgendeiner Form mit Jugendarbeit zu tun hat[2]. Die zunehmende Bedeutung der Jugendarbeit wird ferner im steigenden öffentlichen und politischen Interesse an dieser Sozialisationsinstanz deutlich, wie es sich etwa in der staatlichen Jugendförderung durch Bundesjugendplan und Jugendpolitik artikuliert.

Zwar ist Jugendarbeit in den letzten Jahren zur gesellschaftlich legitimierten Sozialisationsinstanz geworden, was einen inzwischen höheren Institutionalisierungsgrad vermuten läßt[3], doch ist Jugendarbeit nach wie vor insofern eine interessante Sozialisationsinstanz oder Institution, als sie sich strukturell durch Marginalität, Freizeitcharakter und Freiwilligkeit auszeichnet[4], mit anderen Worten: dafür prädisponiert ist, autoritäts- und repressionsarmes Verhalten und Lernen zu ermöglichen. Diese strukturellen Merkmale und realen Verhaltensmöglichkeiten lassen einen Idealtypus von Jugendarbeit erkennen, den ich als "reflexive Institution" thematisieren werde. Demgegenüber stellt sich die reale Jugendarbeit nicht so eindeutig dar, und mein Versuch ihrer Analyse als institutionalisierte Wirklichkeitsregion soll ihren real gegebenen Ausprägungen, Funktionen und Widersprüchen entsprechen.

Dieser Versuch, die Jugendarbeit zu analysieren, geschieht unter dem "verstehenden" phänomenologisch-interaktionistischen Realitätszugang als Rekonstruktion der Jugendarbeit als Institution. Auch hier geht es mir vorrangig um eine phänomenologische Beschreibung der Wirklichkeit; im Vordergrund steht die deskriptive Leistung von Theorie.

Um die exemplarische Thematisierung der Jugendarbeit vorzubereiten und den konzeptuellen Rahmen für dieses Anliegen aufzuweisen, setzt das vorliegende Kapitel an bei der "Institutionenproblematik", das heißt, es versucht eine Klärung des mit "Institution" verbundenen Vorstellungszusammenhanges: Was ist eine Institution? Wie verändert sie sich? Was geschieht mit den in eine Institution eingebundenen Menschen, mit deren Phantasie und Gefühlen? Müssen Institutionen repressiv sein oder gibt es auch Institutionen, die Freiheitsräume eröffnen und strukturieren helfen? Verkörpert die Jugendarbeit - als Beispiel gewählt - einen neuen Typus von Institution, der weniger Verregelung und mehr Freiheit aufweist?

Der Bezugsrahmen der Beschreibung von Jugendarbeit als Institution ist - in der systematisch-didaktischen Darstellungsweise des Kapitels - mit den sozialwissenschaftlichen Ansätzen einer Institutionstheorie gegeben, die ich in einer Auswahl aufarbeite. Dabei komme ich zu der für mich zentralen Typologie der Institutionen nach verregelter und reflexiver Institution.

Die vorliegende umfangreiche Literatur zur Institutionenfrage weist eine Vielzahl von unterschiedlichen Zugängen und Fragestellungen aus. Die wohl umfangreichste Monographie aus verstehend-interaktionistischer Perspektive, die einen ersten Überblick gibt, von Else E. Lau (1978) vorgelegt, nennt im wesentlichen folgende Theorieströmungen: Kulturanthropologie, Strukturell-funktionale Theorie, Philosophische Anthropologie, Verstehend-interaktionistische Theorie (vgl. ebd., S. 51 - 78).

Damit sind freilich nur die sich quantitativ niederschlagenden und in den gängigen theoretischen Strömungen sich verortenden institutionstheoretischen Ansätze benannt. Eine Vielzahl von diversen (nicht explizit als institutionstheoretisch ausgewiesenen) Ansätzen in den Grauzonen zwischen den theoretischen Schulen und ihren vorgängigen Themen fallen aus einem solchen monographischen Überblick in der Regel heraus ebenso wie scheinbar beiläufige Randbemerkungen in anderen Diskussionszusammenhängen.

Da mit dem vorliegenden Kapitel weder eine "neue" Institutionentheorie beabsichtigt noch eine vollständige Literaturaufarbeitung möglich ist, habe ich mich beschränkt auf die Ansätze von Arnold Gehlen (1958^5, 1964^2), Peter L. Berger, Brigitte Berger und Thomas Luckmann (P.L. Berger, 1971; B. Berger/P.L. Berger, 1976; P.L. Berger/Th. Luckmann, 1974^4), George Herbert Mead (1968, 1976) und Helmut Schelsky (1970, 1979), die relativ ausführlich dargestellt und rezipiert werden. Herangezogen habe ich aber auch institutionstheoretische Skizzen von Michael Rossman (1971), Ivan Illich (1972, 1973), Talcott Parsons (1968^2), Tiryakian (1975), Schülein (1978) u.a., die nie zu einer expliziten Institutionentheorie ausgearbeitet worden sind, aber entweder meine Kritik herausfordern und sich dabei zur negativen Abgrenzung eignen oder weiterführende Ideen beinhalten, die ich schließlich meiner idealtypischen Gegenüberstellung von verregelter und reflexiver Institution zugrundelege.

Mit dieser durchaus im Sinne von "Kontrastierung" zu verstehenden Gegenüberstellung dieser zwei als gegensätzlich begriffenen Institutionstypen versuche ich, einen Zugang zur Thematisierung der außerschulischen Jugendarbeit als Institution zu erlangen. Während im Einführungskapitel der Schützsche Ansatz der Verstehenden Soziologie als Begründungszusammenhang für die Thematisierung der Jugendarbeit als Wissenschaft und Praxis bereits rezipiert worden ist, soll im ersten Teil dieses Kapitels (Kap. A I) die bei Schütz selbst fehlende Institutionenfrage nachgearbeitet werden; damit gewinne ich einen phänomenologisch-institutionstheoretischen Zugang zu einem lebensweltlichen Handlungs- und Erlebensbereich: der Jugendarbeit, an dem ich - wie bereits dargelegt - exemplarisch Fragen und Problemstellungen des Theorie-Praxis-Verhältnisses entfalten werde (und damit auch Probleme institutioneller und gegeninstitutioneller Praxis).

Auf den allgemeinen institutionstheoretischen Teil folgt also die exemplarische Entfaltung der Jugendarbeit auf der Ebene ihrer phänomenologisch-institutionstheoretischen Rekonstruktion. Dabei gewinnen die Kategorien der Perspektivität, der Reflexion (polythetisch und monothetisch), der Konstitution und der Rekonstruktion methodologische Bedeutung; sie werden in Anlehnung an Alfred Schütz nachgezeichnet und auf die Thematisierung der Jugendarbeit als Enklave in der Alltagswelt und als Institution bezogen.

Vergleicht man verschiedene Institutionen miteinander, so kann man verschiedene Grade der Verregelung bzw. Reflexivität feststellen. Versuchte man, einen sozialen "Institutionenatlas" zu erstellen, so würde etwa das Gefängnis als ein Beispiel für eine verregelte Institution erscheinen; weniger verregelt, aber dennoch als verregelte Institution typisierbar, wäre die Schule mit ihrer verpflichtenden Teilnahme, ihrer institutionalisierten Objekt-Haltung den Schülern gegenüber, die kontrolliert, beurteilt und bewertet werden. Demgegenüber zeigt sich die außerschulische Jugendarbeit als weniger verregelt, insoweit sie die konstitutiven Merkmale der Freiwilligkeit der Teilnahme, der Bedürfnisorientierung und der Selbsttätigkeit Jugendlicher aufweist.

Idealtypisch-normativ ließe sich Jugendarbeit - und dies in Übereinstimmung mit ihren konstitutiven Strukturmerkmalen - als reflexive Institution be-

schreiben, doch ist die Realität der Jugendarbeit selbst nicht so eindeutig diesem Idealtypus angenähert; es bietet sich an, diese Idealbeschreibung mit der Realbeschreibung der Jugendarbeit als institutionalisierte Wirklichkeitsregion mit Verregelungen und Reflexivität zu konfrontieren. Dies geschieht im Versuch der polythetischen Rekonstruktion der realen Jugendarbeit. Daran anschließend wird im Versuch der monothetischen Konstruktion alternativer Jugendarbeit ein idealtypisches Gegenmodell von Jugendarbeit skizziert. In der damit aufrechterhaltenen Spannung von Real- und Idealgestalt der Jugendarbeit bleibt die gesellschaftliche Ambiguität oder Mehrwertigkeit (Polyvalenz und Mehrdeutigkeit) von Realität erhalten.

Perspektivisch ist die Thematisierung eines Praxisfeldes, wie Jugendarbeit eines ist, auf die Frage gegeninstitutioneller oder "alternativer" Praxis bezogen. In einem späteren Kapitel wird die Typologie von verregelter und reflexiver Institution mit der von repetitiver und inventiver Praxis korrespondiert und die Problemstellung der Innovation von Praxis im Kontext des Theorie-Praxis-Verhältnisses erörtert (gefaßt als Verhältnis von wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Wissen).

I Ansätze einer Theorie der Institution

1. Einführung

Auf einen kurz dargebotenen anthropologischen Begründungsversuch zur biophysischen Basis institutioneller menschlicher Existenz, der zeigen wird, daß der Akzent der institutionstheoretischen Analyse nicht nur auf Gefährdung und Verhaltenssicherheit (so überwiegend bei Gehlen), sondern auch auf die kreative symbolische Aktivität des Menschen gelegt werden kann, folgt die Verarbeitung von institutionstheoretischen Ansätzen. Diese Verarbeitung steht unter der Zielsetzung, den zu konstruierenden Idealtypus der "reflexiven Institution" in der kritischen Auseinandersetzung mit gegebenen Institutionstheorien zu begründen.

Die folgende Darstellung und Kritik institutionstheoretischer Ansätze nimmt zunächst die Überlegungen Gehlens auf, der recht eigentlich als Vertreter des Institutionalismus, d.h. einer Institutionstheorie, die das institutionelle Dasein der Menschen in übersteigerter Weise betont, bezeichnet werden kann. Institutionstheoretische Ausführungen von Berger/Luckmann, die auf den Kontext Verstehender Soziologie nach Schütz zurückverweisen, schließen sich an. Sie bieten einige interessante, obgleich kaum radikale Argumentationsmuster zur "zwingenden Macht der Institutionen", ihrer verhaltensstabilisierenden Funktion und ihren entfremdenden Auswirkungen auf menschliches Dasein. Es folgt die Auseinandersetzung mit institutionstheoretischen Ansätzen anderer Autoren wie Illich, Parsons, Rossman, Schelsky u.a., die angefragt werden, was für Zwänge uns von den Institutionen auferlegt werden und unter welchen Voraussetzungen und mit welchen Zielsetzungen die Auseinandersetzung mit den Institutionen möglich ist bzw. wie nur wenig institutionalisierte Randbereiche und Zwischenräume reflexiv und institutionskritisch genutzt werden können. Schließlich wird als Resümee eine Typologie der Institutionen entwickelt, die im wesentlichen auf der Unterscheidung von verregelter und reflexiver Institution gründet.

Es erscheint mir nun angebracht, zur Einführung in die institutionstheoretischen Ansätze zunächst Ansatz, Ziel und Vorgehen meiner Erarbeitung einer Theorie der Institution darzulegen. Dabei beschränke ich mich darauf, diese

einführenden Bemerkungen nur auf Gehlen zu beziehen, blende also zunächst andere Theoretiker aus und werde erst später die verschiedenen Varianten von Institutionstheorie in die Argumentation einbeziehen.

In der Auseinandersetzung mit der Institutionsthematik geht es mir darum, den "reflexiven" oder "inventiven" Kern von Institution und Institutionalisierung freizuschälen. Zu diesem Zwecke setze ich mich zentral mit Gehlen auseinander, der die differenziertesten Überlegungen zur Institution hervorgebracht haben dürfte und dessen genialische und überzeugende Darstellungsweise anerkannt zu werden verdient. Gleichwohl gilt diese Anerkennung nicht der konservativen Grundtendenz, und ich teile mit Gehlen nicht dessen uneingeschränkte Bewunderung der Institutionen. Einige seiner Gedankengänge nachvollziehend, andere kritisierend, versuche ich in Anlehnung an ihn, die inventiven Ursprünge von Institution und Institutionalisierung nachzuzeichnen. Denn wenn die Institutionen von Invention und Phantasie wesensmäßig geprägt sind, gleichwohl diese nach vollzogener Institutionalisierung auf ein institutionsopportunes Maß beschränken, dann gilt es, diese Invention und Phantasie in der Konfrontation mit der institutionellen Beschränkung menschlicher Erfindungsgabe als menschlichen Wesenszug herauszuarbeiten. Die Entfaltung des menschlichen Wesens im gesellschaftlichen Prozeß ist dabei nicht als institutionsgebundene, sondern als institutionsüberschreitende Entwicklung zu fassen, in dem Sinne, daß der Mensch sich in seinen Objektivationen als ein Wesen realisiert, dessen Merk- und Wirkwelten nicht statisch festgeschrieben oder ihm als äußere Realität vorgegeben sind, sondern vielmehr im Zusammenhang mit der sich entwickelnden menschlichen Subjektivität dem permanenten Prozeß der Neuschöpfung und Neukonstruktion ausgesetzt sind. Gattungsmäßig sind die institutionellen Konstruktionen der Menschen die Meilensteine menschlicher Entwicklung. Der Weg des Menschen führt an diesen Meilensteinen vorbei in den unbekannten Raum, den der Mensch sich aneignet und erschließt. Diese Meilensteine sind nur Wegmarkierungen, vielleicht auch Haltepunkte, Rastplätze, aber nicht Erfüllungen menschlicher Existenz. Nicht die Institutionen sind bewunderungswürdig, sondern die menschlichen Wesenskräfte, die auf den Vorstoß in unbekannten Raum, auf die Entdeckung, Erforschung und Strukturierung des Neuen abzielen. So gesehen ist die menschliche Gattungsgeschichte die Geschichte der Entfaltung des menschlichen Wesens; die vom Menschen geschaffenen Institutionen sind demgegenüber nur objektivierter Ausdruck dieses Prozesses. Sicherlich haben sich diese Institutionen auf

zeitliche Dauer gestellt, indem sie zu Gerüsten des gesellschaftlichen Lebensprozesses geworden sind, aber diese Gerüste sind nicht Selbstzweck und Ziel der menschlichen Wesensentfaltung. Von daher kann sich das menschliche Wesen nicht in der institutionellen Existenz des Menschen erschöpfen[5].

Auf die Gattungsgeschichte der Menschen bezogen, können die Institutionen als historische Verfestigungen nicht hinreichende Beschreibungen des menschlichen Wesens sein, weil sie eher historisch Geltung erlangende Gerüste menschlicher Entfaltung, denn selbstzweckhafte Wesensentsprechungen der Menschen sind und sein können. Insoweit in unserer Epoche Institutionen "Selbstzweckautorität" (Gehlen) gewonnen haben, die menschliche Existenz verregeln und die Entfaltung der Person beschneiden, läßt sich darin die Formulierung einer historischen Aufgabe entdecken, die institutionelle Wesensbegrenzung des Menschen nicht zum Faktum seiner zeitgeschichtlichen Identität, seines gesellschaftlich-historischen Wesens werden zu lassen. Die institutionelle Instrumentalisierung und Funktionalisierung der Menschen in unseren hochindustrialisierten autoritären Gesellschaften ist deshalb in der Untersuchung der gesellschaftlichen Verhältnisse, der Praxis, mit dem Aufweis der gesellschaftlichen Tendenzen zu konfrontieren, die in der gegeninstitutionellen Wendung gerade dieser Instrumentalisierung und Funktionalisierung zu entgehen trachten, in denen sich die menschlichen Kräfte formieren, die einen Zugewinn von Subjektivierung, Spontaneität, Selbstorganisation, existentieller Bedeutsamkeit und Selbstbemessung der Kräfte versuchen. Diese Formierung bedeutet in meiner Terminologie den theoretischen wie praktischen Versuch, das Prinzip der Institutionalisierung selbst zu institutionalisieren in einer Lebensform, die ich mit Rossman als reflexive Institution bezeichne.

Die theoretische Analyse ist hier vor eine Schwierigkeit gestellt, die selbst nur in einer polaren Argumentationsform zu lösen ist. Das Spektrum der realen Institutionen ist mal mit mehr Freiheit, mal mit weniger Freiheit - je nach Institution - gefüllt. Meist ist der Freiheitsspielraum durch die Verregelung und Kontrolle weitestgehend reduziert. Ich muß hier vereinfachen, um den Charakter der Institution - die Macht zu zwingen, lebendige Impulse zu ersticken - herauszustellen. Ich untersuche die gesellschaftlich-institutionelle Realität, indem ich Kontrast als Stilmittel der entschränkten Phan-

tasie einsetze und so der persönlichen und sozialen Realität ein noch häßlicheres und schockierenderes Profil gebe. Phantasie als Produktivkraft entlarvt durch das Schaffen von Kontrasten, macht so die lebenswerte Alternative erkennbarer, bereitet auf Entscheidungen vor, zeigt lebenswerte Risiken auf, zerstört die Sicherheit der Gewohnheit etc. In der verpflichteten Bindung an die institutionellen Suggestionen geht die Alternative verloren, und mit ihr die Kreation und die Freiheit. Sie wiederzugewinnen erscheint nur möglich in den grenzüberschreitenden Akten des phantasievollen Träumens und dynamischen Handelns. Wir müssen erkennen, daß "die Kreation und die Freiheit immer eine Leistung des Überschreitens und nicht das Schema einer vollkommenen Gesellschaft sind" (Touraine, 1976, S. 286). "Ein freier Mensch erringt den Sieg, errichtet die freie Gesellschaft nur dadurch, daß er daran festhält, in Natur und Freiheit zu leben und zu handeln; es ist nicht notwendig für ihn, über jemanden zu siegen. Wenn er kreativ ist, gewinnt er. Wenn er seine Vorurteile und seine Gewohnheiten korrigiert, gewinnt er. Wenn er Widerstand leistet und leidet, gewinnt er. ... Der freie Mensch strebt nicht danach, Organisationen zu beherrschen, sondern in natürlichen Gruppen, die bedeutungsvoll für ihn sind, zu handeln. ..." (Goodman, 1977, S. 14 f).

Im Vergleich zum institutionell befriedeten Menschen ist der freie Mensch ein provokantes Gegenbild, aber sicherlich trifft es die phantasievollen Träume vieler Menschen von ihrem eigenen Dasein und entspricht ihrer Möglichkeit, sich in ihrer Phantasie zur bestehenden Realität "querzustellen". Dieses phantasievolle Erträumen ist die erste Bedingung des Gewinns von Freiheit.

Für die theoretische Analyse bedeutet dies, daß die sich zur bestehenden institutionellen Realität querstellende Phantasie die Bilder nicht stuft, ja auch nicht stufen darf, will sie dem bestehenden System nicht konformistisch verfallen. Das heißt: "sie kontrastiert, sie wählt mit starken Lichteffekten und bevorzugt das Hell-Dunkel. Entlarven und verklären sind die beiden dramatischen Elemente der provokanten Bilder. Man dringt in die häßliche Wirklichkeit ein, deckt sie auf und macht ihre Häßlichkeit bewußt. Das ist die elementare Vorarbeit der Phantasie. Die zweite Stufe: den Effekt der negativen Bilder in soziale Dynamik steigern. ..." (Dietz, 1970, S. 119 f).

Mit den vorstehenden Ausführungen ist der eine Pol der Denkform beschrieben, der für die Institutionsanalyse heißt: die Institutionen noch schlechter machen als sie sind, zur schonungslosen Kritik der Institutionen durchstoßen. Der andere Pol gründet demgegenüber nicht so ausschließlich auf theoretischer Vertiefung des Widerspruchs von institutioneller und freiheitlicher Existenz des Menschen; mit ihm ist vielmehr das Ziel verbunden, die reale Vermittlung von institutioneller und freiheitlicher Existenz aufzuweisen. Denn erstens ist jede menschliche Existenz institutionell fundiert, und zweitens erfordert der Kampf gegen die Institutionen die Auseinandersetzung mit ihnen; die institutionellen Zwänge können nicht hinweggeleugnet werden. Und drittens soll die reale Möglichkeit der "reflexiven Institution" in der Analyse der Institution und Institutionalisierung aufgewiesen werden. Die Auseinandersetzung mit Gehlen und anderen soll mir hier das nötige Handwerkszeug vermitteln.

2. Zur biophysischen Basis der institutionellen Wirklichkeit

Die Komplexität und Sinnhaftigkeit der dem Menschen eigenen Welt ist zunächst von der biophysischen und -psychischen Beschaffenheit des menschlichen Organismus abhängig, von Bau und Funktionsweise der Rezeptoren und der Effektoren, wie Uexküll in seiner Umweltlehre darlegt[6]. Ludwig von Bertalanffy (1969) faßt wesentliche Momente dieser Lehre zusammen, wenn er schreibt: "From the great cake of reality, every living organism cuts a slice, which it can perceive and to which it can react owing to its psychophysical organization, i.e., the structure of receptor and effector organs" (S. 227 f).

Uexküll geht davon aus, daß es keine absolute Realität gibt, die für jedes Individuum gleich ist. Der Mannigfaltigkeit der Arten entspricht eine Mannigfaltigkeit von verschiedenen "Welten", die Uexküll als Umwelten bezeichnet. Jeder Organismus lebt so in einer artspezifischen Umwelt, die gehäuseartig die "Merk- und Wirkwelt" des Organismus umfaßt. Die Reichhaltigkeit und Komplexität der Welt wird artspezifisch reduziert; die Umwelten verschiedener Arten sind verschiedene Umwelten, die jeweils einen geschlossenen Funktionskreis bilden[7].

Diese ursprünglich für die Umwelt des Tieres entwickelte Theorie ist auch für die Wissenschaft vom Menschen fruchtbar gemacht worden. So stellte Ernst Cassirer im Anschluß an Uexküll die Frage, ob dessen Schema auch für die Beschreibung und Charakterisierung der menschlichen "Welt" verwendbar sei. Er bejaht dies prinzipiell, doch weist er in seiner Antwort auf ein Charakteristikum hin, das ihm das besondere Merkmal menschlichen Lebens zu sein scheint: "Der Funktionskreis des Menschen ist nicht nur quantitativ vergrößert; er hat auch eine qualitative Veränderung durchgemacht. Der Mensch gewinnt gleichsam eine neue Methode, sich seiner Umwelt anzupassen. Zwischen dem Rezeptivsystem und dem Effektivsystem, die bei allen Tierarten anzutreffen sind, finden wir beim Menschen ein drittes Bindeglied, das wir als das Symbolsystem bezeichnen können" (1960, S. 38)[8].

Gegenüber dem Tier, das durch Instinktsicherheit, Spezialisierung und Angepaßtheit charakterisiert ist, läßt sich der Mensch in seiner weitgehenden Instinktentbundenheit als ein "Mängelwesen" beschreiben, wie schon J.G. v. Herder den Menschen definierte[9]. Herder (1961) sieht allerdings nicht nur die Instinktentbundenheit des Menschen, sondern auch seine "Weltoffenheit", was in seiner Charakterisierung "der Mensch ist der erste Freigelassene der Schöpfung" deutlich wird (S. 103). Ähnlich ist auch Schelers (1949) Bestimmung des Menschen als "geistiges Wesen", die von seiner "existentiellen Entbundenheit vom Organischen" ausgeht; als ein solches "geistiges Wesen" ist der Mensch "nicht mehr trieb- und umweltgebunden, sondern 'umweltfrei' und, wie wir es nennen wollen, 'weltoffen'. Ein solches Wesen hat 'Welt'" (S. 39)[10]. In der zeitgenössischen Diskussion sind diese Thesen - modifiziert - insbesondere von Gehlen und Portmann vertreten worden.

Die in diesem Kontext zentrale These Gehlens geht von der Frage aus, wie der Mensch als instinktreduziertes und weltoffenes Wesen es schließlich doch zu seiner Verhaltenssicherheit bringt. Denn offensichtlich läuft das menschliche Verhalten in typischen wiederkehrenden Mustern ab, die Beständigkeit und Sicherheit gewährleisten. Die Lösung der Frage menschlicher Verhaltenssicherheit findet Gehlen, indem er der Instinktgebundenheit tierischen Verhaltens die Institutionenbezogenheit menschlichen Verhaltens gegenüberstellt, die Gleichförmigkeit des Verhaltens und Stabilität sozialer Beziehungen erst ermöglicht: "Man kann geradezu sagen, wie die tierischen Gruppen und Symbiosen durch Auslöser und durch Instinktbewegungen zusammengehalten werden, so

die menschlichen durch Institutionen und die darin erst 'sich feststellenden' quasiautomatischen Gewohnheiten des Denkens, Fühlens, Wertens und Handelns, die allein als institutionell gefaßte sich vereinseitigen, habitualisieren und damit stabilisieren. Erst so werden sie in ihrer Vereinseitigung gewohnheitsmäßig und einigermaßen zuverlässig, d.h. voraussehbar (1958[6], S. 84). Somit sieht Gehlen den soziokulturellen Mechanismus menschlicher Überlebensfähigkeit in den Institutionen.

Die biophysische Basis menschlicher Existenz liegt den vorangehend charakterisierten Ansätzen entsprechend in der Spannung von Instinktentbundenheit bzw. Verhaltensunsicherheit und Weltoffenheit, von Gefährdung und Entfaltungschance. Der instinkthaften Verhaltenssicherheit ist der Mensch verlustig geworden; dieser Verlust ist jedoch positiv auszudrücken als Weltoffenheit, d.h. der Mensch kann sich seine Welt selbst schaffen.

Hier bietet die theoretische Analyse mindestens zwei Möglichkeiten der Schwerpunktsetzung. Sie kann den Akzent legen auf Gefährdung und Verhaltenssicherung, aber auch auf die kreative, sinnstiftende oder symbolische Aktivität des Menschen, der die Grenzen seiner Welt - qualitativ wie quantitativ - zu vergrößern in der Lage ist. Wenn man so will, steht hinter der erstgenannten Möglichkeit die Idee der notwendigen Begrenzung des Menschen durch die Ordnung der Institutionen, während die zweitgenannte Möglichkeit die Grenzüberschreitung, die Entdeckung und Strukturierung des Unbekannten betont. Die Position der Ordnung und institutionellen Begrenzung des Menschen ist von Arnold Gehlen vertreten worden, der die Institutionen als anthropologische Konstante betont und in der institutionellen Ordnung und Verregelung die Garantie für menschliches Überleben sieht. Demgegenüber ist die zweite Position stärker auf die kulturschaffende Aktivität des Menschen konzentriert; sie zeigt sich ansatzweise bei Cassirer, Bertalanffy, Schütz, aber auch bei einigen anderen Institutionentheoretikern, wie noch zu zeigen sein wird. In jedem Fall ist jedoch menschliche Existenz - wenngleich nicht erschöpfend - auch institutionelle Existenz, insoweit die biophysische Verfaßtheit des Menschen Kulturleistungen notwendig erfordert und damit auch Institutionen. Wie noch zu erörtern sein wird, ist jedoch die institutionelle Wirklichkeit, statt darauf zu insistieren, daß sie Garant für Ordnung und Verhaltenssicherheit ist, daraufhin zu befragen, inwieweit sie die Entfaltung menschlicher Wesenskräfte blockiert.

Zusammenfassend läßt sich an dieser Stelle zunächst sagen, daß die "Umwelt" des Menschen eine Welt ist, in deren sinnhafte Situationen der Mensch nicht nur eingeschlossen ist ("Gehäuse der Zivilisation"), sondern denen er auch gegenübertreten kann, weil er als symbolschaffendes und symbolverwendendes Wesen die Komplexität dieser seinen "Welt" zu beherrschen gelernt hat (auch wenn seine Beherrschung höchst unvollkommen ist). Und doch ist der Mensch fähig, das "Rohmaterial" seiner bereits immer gesellschaftlich bedeuteten Wahrnehmungen im Wahrnehmungs- und Handlungsakt sinnhaft zu verarbeiten, die Grenzen seiner Umwelt immer wieder neu zu bestimmen. Dies geschieht auf der Grundlage gesellschaftlicher Typisierungs-, Sedimentierungs- und Tradierungsprozesse, die das Niveau kultureller Problemlösungen und Bedürfnisbefriedigungen und darauf gerichteter Handlungen in ihrem Bestand sichern. Die Fähigkeit des Menschen, die Komplexität seiner Welt in Problemlösungsdefinitionen und -lösungsversuchen zu reduzieren und zu bewahren, scheint dabei abhängig nicht nur von der Verarbeitungskapazität des menschlichen Organismus, sondern vielmehr von seiner institutionell eingebundenen Verarbeitungskapazität, die schon immer auf einem bestimmten Niveau bereits reduzierter Komplexität ansetzen kann, da die Institutionen generalisierte, zu habitualisierende Bedeutungsmuster bereitstellen. Diese soziokulturellen Stützen und Vorgaben für menschliche Handlungsvollzüge und Bedürfnisbefriedigungen erscheinen als Selektionshilfe, die selbst aber nicht rein biologisch erklärt werden kann. Die von mir hier zusammengetragenen Erörterungen verweisen darauf, daß die biophysische Basis menschlichen Verhaltens als "Perspektive des Organismus"[11], die die Dimensionen menschlich-subjektiver Wirk- und Merkwelten bestimmt, offensichtlich nicht von der soziokulturellen Basis abgetrennt werden kann, da die menschliche Unvollkommenheit im biologischen Sinne einer Vervollkommnung durch den Menschen als kulturschaffendes Wesen bedarf - und der Mensch hat mit seiner biophysisch-psychischen Ausstattung die Möglichkeit der Kultur. Will man aus Gründen analytischer Problembegrenzung auf der biophysischen Grundperspektive bestehen, so bleibt als Ergebnis insbesondere zu bemerken, daß die Rezeptoren und Effektoren die Umwelt des Menschen immer nur als begrenzte Welt ermöglichen, die mit "der Welt" schlechthin nicht identisch sein kann, wohl aber in einem isomorphen Abbildungsverhältnis steht. Bereits die Tatsache, daß der Mensch die biologisch definierte Güte und Reichweite seiner Sinne mittels technischer Apparaturen überschreiten kann, verweist darauf, daß die hier bis zu diesem Punkt aufgewiesenen anthropologisch-biologischen Skizzen einer Weiterführung bedür-

fen, die den Menschen als kulturschaffendes Wesen, als animal symbolicum, thematisieren[12]. Die Selektivität menschlicher Sinne ist keine anthropologische Konstante; vielmehr ist nach den jeweiligen Perspektiven zu fragen, die Komplexität reduzieren und bewahren und so die Wahrnehmung der Wirklichkeit wie auch die Wirklichkeit selbst verändern. Hier hat insbesondere eine kritische Auseinandersetzung mit der institutionellen Wirklichkeit anzusetzen, wie sie im folgenden geleistet werden soll.

3. Institutionalismus bei Gehlen

Arnold Gehlen hat in seinem anthropologischen Entwurf zentral die Frage gestellt, wie das relativ instinktentbundene Wesen "Mensch" zu Verhaltenssicherheit und Kontinuität kommen kann. Denn in der Weltoffenheit und Instinktreduktion sieht er eine grundlegende Gefährdung der nackten menschlichen Existenz: der Mensch ist seiner reichhaltigen Umwelt konfrontiert, mit mannigfachen Bedrohungen und Gefährdungen belastet.

So etwa läßt sich die Ausgangslage der Gehlenschen Institutionentheorie zusammenfassen. In diesem Sinne durchaus konsequent, ist sein Bemühen darauf gerichtet, die aufgrund der relativen Instinktentbundenheit des Menschen verlorene, aber unverzichtbare Verhaltenssicherheit anderweitig zu begründen. Er findet sie in der "Institution" als dem anthropologischen Entlastungsmechanismus. Dabei wird "Institution" streng ordnungsbezogen gefaßt, so daß sie letztlich - für Gehlen freilich unumgänglich - gleichbedeutend wird mit Reglementierung und Vereinseitigung. Als reglementiertes und vereinseitigtes Individuum findet der Mensch schließlich seine Sicherheit in der institutionellen Eingewöhnung.

Es kann zwar nicht bestritten werden, daß menschliche Existenz immer auch institutionell fundiert ist (obgleich sie sich nicht im Institutionellen erschöpft), doch ist die Frage nicht zu unterschlagen, ob am Anfang einer Institution nicht Kreation und Invention gestanden haben müssen. Wie noch zu zeigen sein wird, hat Gehlen sich mit diesem Problem auseinandergesetzt, doch korrigiert oder verlassen hat er seine Position der aus anthropologischen Gründen nicht vermeidbaren unbedingten Verpflichtung des Menschen auf

die Institutionen nicht. Damit ist jedoch ungelöst, ob Institutionen immer starre Gerüste und zwingende Programme für Verhalten sein müssen, die hinterrücks die Menschen nach ihrer Melodie tanzen lassen. Ist es unvermeidbar, daß der Mensch schließlich als reglementiertes und vereinseitigtes Individuum seine Sicherheit in den institutionellen Gewöhnungs- und Anpassungsprozessen finden muß? Wenn Institutionen in ihrem Enstehungszusammenhang als sinnhafte Antworten auf Gefährdungen der menschlichen Existenz gesehen werden können, die Erfindungsgabe und Phantasie erforderten, ehedem also Ausdruck inventiver Praxis waren, dann ist nicht einzusehen, daß sie im Fortgang menschlicher Existenz in der Generationenfolge zu starren Gerüsten werden müssen, die das Individuum auf ihre Funktionsbedingungen hin zurichten und es in seinen inventiven Möglichkeiten und Entfaltungschancen beschneiden.

Gehlen ist der konservative Bewunderer der Institution; er betont "die Wucht und die dichte, bewältigende Fülle der Institution, in denen die Steigerung des Menschen zu sich selbst gelang" (1964[2], S. 10). Alle Stabilität hänge von diesen Institutionen ab, so daß es für den Menschen unumgängliche Folge sei, sich von den historisch gewachsenen Wirklichkeiten, eben den Institutionen, konsumieren zu lassen (ebd., S. 8). Nicht geht es um "Entfremdung" des Menschen durch den verschlingenden Zugriff der Institutionen und konsequente Kritik der institutionellen Vergesellschaftung der menschlichen Natur, sondern eben dies wird von Gehlen für "normal" befunden. Für ihn ist die Notwendigkeit klar, der Mensch habe als geschichtliches Wesen sich von den Institutionen vereinnahmen zu lassen, was schließlich nur bedeuten kann, der Mensch habe für die Institutionen da zu sein, als Brennmaterial sozusagen, und nicht umgekehrt. Gehlen sieht sich gar vor der "neuartigen Aufgabe" stehend, "die Verselbständigung und Autonomie, welche die Institutionen gegenüber dem Einzelnen gewinnen, aus der Natur des Menschen abzuleiten" (ebd., S. 8). Damit ist das Verhältnis von Institution und menschlicher Natur anscheinend als ursprünglich vorgegebenes bestimmt, die Natur des Menschen festgeschrieben auf einen ungeschichtlichen - jedenfalls geschichtlich nicht veränderlichen - Grundzustand der uferlosen Verunsicherung durch die relative Freisetzung von der determinierenden Instinktbindung. Die Freilassung des Menschen (im Sinne v. Herders) scheint für Gehlen mit Chaos und Belastung verbunden, totale Bedrohung der menschlichen Existenz schlechthin zu sein, und - auf diesem Hintergrund durchaus konsequent - wird die im Be-

griffsschema durch den relativen Wegfall des Instinktes entstandene Leerstelle durch die "Institution" ausgefüllt. Dieses Ersetzungsverhältnis zeigt schließlich seine Enge und Starrheit, wenn es um die Erfassung aktueller Bewegungen gegeninstitutioneller Richtung, um Subjektivierungsprozesse geht. Die Angst vorm Chaos, eingegangen in die Deutung der Institution als notwendige Beschränkung menschlicher Möglichkeiten, tritt hier wieder hervor in der impliziten Warnung, der Mensch könne nur an seinen gegeninstitutionellen Subjektivierungsversuchen zerbrechen. So eng sieht Gehlen die Institutionen mit der Natur des Menschen verbunden, daß er die Wendung gegen die institutionelle Existenz als Sackgasse sehen muß, in der der Mensch sich gegen sein eigenes "Wesen" richtet und nur sich selbst zerstören kann. Die institutionelle Gleichschaltung der Menschen ist demgegenüber die Garantie für Stabilität und Überleben, denn: "Eine Kultur wäre chaotisch, in der die konstitutionelle Plastizität der menschlichen Antriebe, die Variabilität der Handlungen und die Unerschöpflichkeit der Dingansichten zur Geltung kämen. Sie wäre im höchsten Grade unstabil" (ebd., S. 21). Damit ist das Menschenbild Gehlens aber institutionell überbestimmt; menschliche Existenz wird nur begreifbar als institutionelle Domestikation.

Genau genommen scheint Gehlens Anthropologie durch die Gleichsetzung von "menschlich-gesellschaftlich" und "institutionell" geprägt zu sein. Auf der Grundlage dieser Gleichsetzung sind Gehlens Ausführungen durchaus schlüssig. Jedoch liegt die Problematik dieser Gleichsetzung darin, daß sie beinhaltet, die Wendung gegen die Institutionen sei letztlich unsinnig und zerstörerisch, weil sie die Existenzbedingungen für den Menschen in Frage stellen würde. So gesehen ist der versuchte Ausbruch aus dem Institutionensystem der Verlust menschlicher Existenz, weil der Mensch erst durch seine Institutionen zum Menschen wird und diese nicht aufgeben darf, eigentlich nicht aufgeben kann. Der Mensch bleibt Gefangener seiner Institutionen. Verabsolutiert meint dies die Absage an jedweden antiinstitutionellen Kampf. Auseinandersetzung mit den Institutionen hätte im Rahmen des Gehlenschen Ansatzes vermutlich nur dann eine reale Grundlage, wenn Legimitationsverluste den Institutionen schwere Störungen zufügen würden bzw. das Geflecht der Institutionen in sich selbst widersprüchliche Handlungsmaximen bereitstellte, was die Handelnden aber in Belastungen, Verwirrungen und Orientierungsverluste hineintreiben und so die Stabilität des Menschen wie der Gesellschaft in Frage stellen würde.

Gehlen als Ordnungsdenker kann es offenbar nicht unterlassen, auch den kleinsten Restteil menschlicher Existenz in seinen Institutionsbegriff hineinzupressen. Der expansive Institutionsbegriff bringt dann alle menschlichen Wesensäußerungen unter Kontrolle. Persönliche Entfaltung gegen die Institutionen ist begrifflich-theoretisch nicht vorgesehen, also gibt es Entfaltung nur innerhalb der Institutionen und ist anders nicht denkbar. Wenn Gehlen jedwede Freiheit und Entfaltung in die Institutionen verlegt, dann ist es zumindest interessant in Erfahrung zu bringen, was die Kräfte freiheitlicher Entfaltung nach Gehlen nun eigentlich sind. Zu diesem Zwecke versuche ich im folgenden, die Argumentation Gehlens im groben nachzuvollziehen.

Die Grundlage der Institutionen, "der Stoff, aus dem die Institutionen sich erheben, sind ... die ineinander verschränkten, regulierten, obligatorisch gewordenen wirklichen Handlungen selbst" (1964[2], S. 9). Indem Gehlen sein Augenmerk auf die obligatorisch gewordenen Handlungen richtet, nimmt er eine normative, das Handeln regulierende Struktur an, die in allen realen Handlungen zum Ausdruck kommt. Nicht geht es ihm um die sinnhaft-symbolische Aktivität des Menschen, die diese normative Struktur hervorbringt. Diese interpretativen Leistungen als Bezugspunkt gewählt, hieße im Gegenteil, die symbolschaffende und symbolverwendende Aktivität der Menschen (vgl. L. v. Bertalanffy) als den "Stoff" anzunehmen, "aus dem die Institutionen sich erheben".

Die institutionalisierten Handlungen lösen sich von den Menschen ab und stellen als kulturelle Regelmuster das erreichte Niveau der Bedürfnisbefriedigung sicher. "Alle Institutionen der Arbeit, der Herrschaft, der Familie usw. haben heute so wie stets einen direkten Erfüllungswert für menschliche Primärbedürfnisse, aber sie verselbständigen sich gegenüber dem Menschen und man handelt von ihnen her, im Sinne ihrer Erhaltung, ihrer Eigenforderungen, ihrer Gesetze. Zugleich unterwirft man sich damit sehr drastischen Regulationen, Einschränkungen und Limitierungen im eigenen Antriebsbereich" (ebd., S. 18). Kulturen beruhen auf Institutionen, auf "Systemen stereotypisierter und stabilisierter Gewohnheiten", auf "Vereinseitigung der Handlungsverläufe" (vgl. S. 19 f). Stabilität erlangt eine Gesellschaft durch die dauerhaften Institutionalisierungen: "eine Gesellschaft stabilisieren heißt, sie auf dauernde Institutionen bringen, und das bedeutet eine Selek-

tion der Verhaltensweisen und Situationen, untrennbar von ihrer Vereinseitigung. Jede Weiterentwicklung erfolgt dann innerhalb der so festgelegten Ausgangsbedingungen, von ihnen kanalisiert" (ebd., S. 20). Gespeist werden die Aktivitäten und Weiterentwicklungen von einer prinzipiell überschüssigen Triebkraft, die nicht in instinktdeterminierten Bahnen verläuft, sondern in ihrer Umweltfesselung "in Leistungsenergie umsetzbar ist und der chronischen Dauerbedürftigkeit des Menschen zur Verfügung steht" (ebd., S. 21). Wenn man den Menschen als instinktarmes Wesen begreift, dessen Existenz nun gerade nicht - in Differenz zu Gehlen - als vom Grund her verunsicherte gefaßt werden soll, vielmehr - positiv formuliert - als eine Existenz vorzustellen ist, die einer Vielzahl von Herausforderungen und Gefährdungen gewachsen ist kraft der Überschußleistung in Antrieb, Wahrnehmung und Denken, dann bietet die Gehlensche Ansicht von der Notwendigkeit drastischer Regulationen und Vereinseitigungen keine teilbare Perspektive.

Nun sollte diese Überschußleistung nicht als Gefährdung der menschlichen Existenz gedacht werden, die möglichst schnell institutionell zu befrieden ist, zu reglementieren und zu vereinseitigen. Vielmehr sollte gefragt werden, wie diese Überschußleistung - statt institutionell konserviert zu werden - möglichst lebendig gehalten werden kann, um schließlich auch der Gefährdung menschlicher Existenz durch Institutionen mit Widerstand begegnen zu können. Im Vergleich zu Gehlen ist damit die Problemperspektive einer kleinen, aber entscheidenden Korrektur unterzogen. Bei Gehlen selbst ist die Problemsicht die folgende: "Der Überschuß plastischer Antriebe, die Wandelbarkeit erlernbarer Bewegungen und die 'Weltoffenheit' der Sinne wie der Intelligenz bilden mithin einen Zusammenhang, der selbst wieder zu bewältigen ist, den es gilt zu stabilisieren, ihm Dauer abzunötigen" (ebd., S. 21). Für Gehlen ist die Frage relevant: "Wie ist es einem instinktentbundenen, dabei aber antriebsüberschüssigen, umweltbefreiten und weltoffenen Wesen möglich, sein Dasein zu stabilisieren?" (ebd., S. 42). Dagegen wären die Fragen zu setzen: Wie können institutionelle Vereinseitigungen produktiv rückgängig gemacht werden, und wie kann die Überschußleistung zur Findung freiheitlicher Wege - denn gerade das sollte und könnte "Weltoffenheit" heißen - eingesetzt werden? Wie ist es einem weltoffenen Wesen möglich, gegen institutionelle Vereinseitigungen diese Überschußleistung freizuhalten für grenzüberschreitende Leistungen, um so die Zukunft des Menschen zu stabilisieren? Für Gehlen selbst scheinen solche Fragen keine sinnhafte Antwort auf die insti-

tutionelle Existenz des Menschen zu beinhalten, denn: "Alles gesellschaftliche Handeln wird nur durch Institutionen hindurch effektiv, auf Dauer gestellt, normierbar, quasi automatisch und voraussehbar" (ebd., S. 42). Demgegenüber ist aber die Zukunft des Menschen nicht voraussehbar, was auf den vorläufigen Charakter aller auf institutionelle Dauer gestellten Handlungen verweist, auf den ungeheuer großen Möglichkeitsraum beim Entwurf von Handlungen (vgl. Gehlen, 1958[6], S. 273, S. 343). Dies sieht Gehlen nun selbst, der die Rolle der Phantasie in Wahrnehmung, Erinnerung und Erfahrungsverarbeitung untersucht. "Nun hat aber die aktive Erwartungsphantasie, die in die Zukunft stößt, als ihr Material nur den Inbegriff des schon Erfahrenen, und daher geschieht die Führung unserer Existenz in die Zukunft immer mit unzureichenden Mitteln, weil diese Zukunft, anstatt bloße Wiederholung der Vergangenheit zu sein, vielmehr voll ist von einer Unendlichkeit nicht zu erwartender Ereignisse und nicht zu ermessender Sachverhalte: sie ist 'dunkel', und das um so mehr, je weiter weltoffen ein Wesen ist. Beim Menschen kann man den nun notwendigen Prozeß gegenseitiger Abstimmung von Erinnerung, Neuerfahrung und Erwartung 'Erfahrung sensu eminenti' nennen, und es ist jeder Schritt nach vorne auch eine Aktion gegen uns selbst, indem die Ereignisse unsere Erwartungen zerstören und wir die konsolidierten Erinnerungen und Gewohnheiten fortdauernd aufzulösen und zu zerbrechen haben, die uns nicht nur an die Vergangenheit fesseln, sondern auch der unberechenbaren Zukunft gegenüber wehrlos machen würden" (ebd., S. 273). So kann Gehlen in seinen Überlegungen "Zur Theorie der Phantasie" (ebd., S. 341 ff) denn auch nicht die Folgerung vermeiden, "daß die Phantasie ganz eigentlich <u>das elementare Sozialorgan</u> ist" (ebd., S. 345). Hier gelingt es ihm, die reale Verbindung von bereits erfolgten Sedimentierungen als institutionelle Fesselung und offenen Situationsräumen zukünftiger Handlungen plausibel zu machen: "Wenn also im Gedächtnis eine Belastung des Organismus mit seinen früheren Reaktionen und Eindrücken, eine gewisse Fesselung an die Vergangenheit vorliegt, so hat dies eben den Sinn einer Leistung: diese Vergangenheit verfügbar zu machen für die günstige Bewältigung einer jetzt auftretenden und sich 'nach vorn' erstreckenden Situation. In dieser anderen Richtung, nach der Zukunft hin betrachtet, heißt die Einbildungskraft Erwartung, Entwurf oder aktive Phantasie im engeren Sinne" (ebd., S. 343).

Streng genommen werden mit solchen Ausführungen die Überlegungen Gehlens zur Notwendigkeit institutioneller Entlastung und Vereinseitigung nur wenig

relativiert, denn das die zukünftige Situationsbewältigung garantierende Handeln wird nur als institutionsgebundenes gefaßt, das die zukünftig sich ergebenden Möglichkeiten wiederum auf voraussehbare Regulierungen institutioneller Art reduziert. Dabei wird Gehlen nicht müde, seine Grundthese immer wieder neu zu formulieren und zu variieren: "Die Rolle aller gestalteten Produkte des Menschen - von den Geräten und Symbolen bis zu den Sozialformen - im Verhältnis zu seiner Konstitution ist aber die: daß sie sekundär den primär versagten Automatismus des Verhaltens gestatten, und damit vor allem: die eben nicht selbstverständliche Regelmäßigkeit des Verhaltens gegenüber den Dingen und gegeneinander, das zuletzt sicher und relativ voraussehbar abläuft" (1964^2, S. 42).

Mit diesem Entlastungseffekt der Institutionen ist für Gehlen nun eine Entfaltungschance verbunden, die eben darin liegt, "daß die Habitualisierung des Verhaltens selbst produktiv ist, da sie die Entlastungschance für höhere kombinationsreiche Motivationen herstellt und diese damit geradezu ermöglicht" (ebd., S. 43)[13]. Bei Gehlen jedoch liegt immer wieder die bewundernde Rückwendung auf die großartigen Leistungen der Institutionen vor, ohne daß er versuchen würde, neben der Entfaltung der institutionalen Existenz auch die Entfremdung in dieser zu thematisieren. Aber egal - ob Stabilisierung oder Entfremdung - in jedem Fall wird das Individuum bis in sein Inneres betroffen. Gehlen: "Die allen Institutionen wesenseigene Entlastungsfunktion von der subjektiven Motivation und von dauernden Improvisationen fallweise zu vertretender Entschlüsse ist eine der großartigsten Kultureigenschaften, denn diese Stabilisierung geht ... bis in das Herz unserer geistigen Positionen" (1964^2, S. 43). Sie hat zur Folge, daß das Individuum 'bis auf die Knochen' institutionell vereinnahmt wird in einer "rollengemäßen Individualität", die in ihrer "Je-Einmaligkeit selbst zur Rolle wird" (vgl. ebd., S. 77). Entfremdung wird somit unthematisiert festgeschrieben.

Einer von institutionellen Vorgaben entlasteten und somit im Sinne Gehlens belasteten, weil auf sich zurückgeworfenen Subjektivität, gibt er keine Chance, da der Druck zur Entscheidung, Improvisation und Reflexion gerade in einer Zeit der Krise von Institutionen zu groß sei und die Stabilisierung durch reflexive Tätigkeit ohne den Segen der Institution, d.h. ohne institutionelle Sicherung, nicht gelingen könnte. "Der Versuch, den Einzelnen bloß vom Bewußtsein her, also mit ideologischen Mitteln, in Sicherheit zu

setzen, wird ebenso zwingend wie hoffnungslos" (ebd., S. 44). Indem Gehlen hier ausschließlich auf das Bewußtsein verweist, von dem in der Tat die Stabilisierung allein nicht ausgehen kann, verbaut er sich implizit eine mögliche Lösung, nämlich durch das Handeln im Konsens der "reflexiven Institution" die eigenen Wünsche, Hoffnungen und Handlungsziele, gegenläufig zu den institutionell verordneten, zu stabilisieren.

Nach Gehlen hat nun die moderne Zivilisation das ehemals ausgewogene Verhältnis von institutioneller Lenkung bzw. Entlastung und Entscheidungs- bzw. Handlungsfähigkeit des Individuums empfindlich gestört. So wird die "Entlastung von der subjektiven Motivation, das Schonverständigtsein in den Kernschichten und in den Handlungsgewohnheiten", von Gehlen als "Wohltat" bezeichnet (wer sind unsere Wohltäter?!), als stabilisierender Faktor relativiert durch die "wachsende Kompliziertheit" der modernen Zivilisation und den "dauernden Abbau von Traditionen" mit dem Effekt der Überforderung des Einzelnen mit Entscheidungszumutungen (vgl. S. 53 f). Gehlen sieht jedoch nur die "Verunsicherung des Einzelnen, die angstvolle Affektbereitschaft, das ganz automatisch entstehende Mißtrauen als Atmosphären-Bestandteil" (ebd., S. 54); "Entfremdung" entstünde dann durch die Abkehr von den Institutionen. Die Chancen einer solchen "Entfremdung", wie ich sie mit der Entfaltung "reflexiver Institutionen" verbinde, die Chancen dieser existentiellen Aufforderung zur Relativierung und Veränderung des Bestehenden auf der Grundlage phantasievoller Experimentierbereitschaft, kann Gehlen nicht wahrnehmen. Im Gegenteil scheint er zum Kulturpessimisten zu werden, der die neuzeitlichen Kulturveränderungen nur als Niedergang traditioneller, bisher in Institutionen bewahrter Verhaltenssicherheiten begreifen kann.

Institutionalisierungsprozesse lassen sich umschreiben als Gewohnheitsbildung und Motivbildung. Gewohnheiten bieten "die Entlastung vom Aufwand improvisierter Motivbildung" (Gehlen, 1964[2], S. 23). "Diese Entlastung geschieht nun in sehr wichtigen Fällen so, daß die Motivbildung an umschriebenen Bestandstücken der Außenwelt festgemacht wird, so daß das Verhalten von der Stabilität der Außenwelt her seine Dauergarantie bezieht. Objektive Gegenstände als 'Symbole' können daher auch sehr hochgetriebenen und komplexen Entscheidungslagen eine Außenstütze gewähren" und die Kontinuität bzw. Gleichförmigkeit des Verhaltens steuern (ebd., S. 23).

Indem Gehlen Handeln - auch experimentierendes Handeln - unter Aspekten der Gewohnheitsbildung bis hin zur Verselbständigung des Gewohnheitsgefüges zu betrachten pflegt, bleibt bei ihm Handeln weitgehend repetitiv als die Wiederkehr des Immergleichen. Die Einfügung in die alltäglichen Routinen läßt eben keinen notwendigen Raum zur Selbstverwandlung als Bedingung der Veränderung der Umstände. Der "Unterbau an Stabilität und Kontinuität" bleibt nicht nur Fundament, auf dem freie, reflexive Handlungen aufbauen könnten, sondern wird zum bestimmenden Prinzip, das in der Negation nur das Chaos bringen kann. "Im Alltagsleben fällt daher die Motivbildung unseres Verhaltens größtenteils aus dem inneren Felde der Bedürfnisspannungen, Motivkonflikte und 'Entscheidungen' heraus ins Äußere. Die ungemeine Entlastungswirkung ist offensichtlich: unsere Motivationen sind angelehnt an die Gleichförmigkeiten der Außenwelt, unser Handeln von daher gesteuert"(Gehlen, 1964[2], S. 25, Hervorhebung v. B.B.). Das ist für Gehlen nun nicht weiter schlimm, denn für ihn ermöglicht die "Entlastung durch Stabilität" die Freiheit (vgl. ebd., S. 28).

Selbst die schon institutionell kanalisierten Überschußleistungen sieht Gehlen als Gefährdung der institutionell begründeten "Freiheit". Das inventive, freiheitliche Moment menschlicher Praxis ist deshalb umgehend in repetitive Praxis umzuwandeln, zu institutionalisieren. Insoweit scheint bei Gehlen zwar diese Unterscheidung von inventiver und repetitiver Praxis angelegt zu sein, als er die Entstehungsgründe von den Gründen ihrer Perpetuierung zu trennen weiß: "Die Entstehungsgründe einer Institution sind in der Regel sehr andere als diejenigen, warum man sie konserviert" (ebd., S. 34), Gehlen sieht aber offenbar dort notwendig zu erreichende Übergänge zur repetitiven Praxis und festen Institutionalisierung, wo die Wahrnehmung eine Überschußleistung beinhaltet (vgl. ebd., S. 21). Diesmal sind es die Überschußleistungen des Bewußtseins und die der Antriebe mit ihren neuen Erfahrungen, die es in ihrem Erlebnisverlauf und Ergebnis zu stabilisieren gilt: "Diese Neuerfahrungen im inneren und äußeren Bereich gilt es dann zu stabilisieren, in das schon vorhandene Dauergefüge einzuarbeiten" (ebd., S. 22). Sicherlich sind hier Einarbeitungsleistungen zu vollbringen, um neue Erfahrungen in den Erfahrungszusammenhang einzubauen, aber wenn schon wieder "Stabilisierung", warum dann nicht auch mal Stabilisierung gegen das vorhandene Dauergefüge?

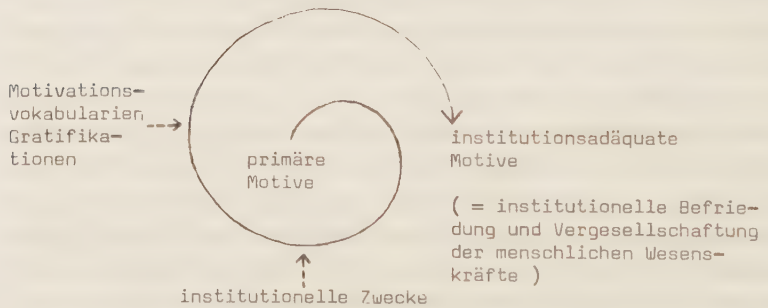
Auf Dauer wird gestellt, was aus dem Bereich der relativ zufälligen Vorfindbarkeit herausgeführt wird in den Bereich sinnhaft-planvoller Aktivität, was also im Raum-Zeit-Kontinuum als wiederholbares Ereignis verfügbar gemacht werden kann. Diese "Ablösung der daseinswichtigen Außenweltdinge aus der Irrationalität der Raumzeitstelle ist also zugleich ihre Fixierung in die Dauer" (Gehlen, 1964[2], S. 55) und damit der (logische) Beginn von institutionellen Verobjektivierungsprozessen gegenüber der unstrukturierten Natur als Außenwelt und ihrer Bewältigung in Prozessen der "Außenwelt-Stabilisierung" (vgl. ebd., S. 54 ff). Der Preis für diese institutionelle Festschreibung ist hoch und bringt die Gefahr der Institution als "Selbstzweckautorität" mit sich. Aus der Sicht der zur "Selbstzweckautorität" (vgl. ebd., S. 60 f) gewordenen Institutionen ist im habitualisierten Handeln die Sinnfrage suspendiert: "Das habitualisierte Handeln in ihnen hat vielmehr die rein tatsächliche Wirkung, die Sinnfrage zu suspendieren. Wer die Sinnfrage aufwirft, hat sich entweder verlaufen, oder er drückt bewußt oder unbewußt ein Bedürfnis nach anderen als den vorhandenen Institutionen aus" (ebd., S. 61). Für Gehlen ist dennoch die Sinnfrage schon institutionell "gelöst": Folge den Institutionen und ihren Verhaltensimperativen und Du wirst den Sinn Deiner Existenz schon finden.

Die institutionelle Existenz der Menschen bedeutet nun eine Lenkung der Verhaltensweisen im Sinne der selbstzweckhaften Eigengesetzlichkeit der Institutionen, zu deren "Erfüllungsgehilfen" die Menschen werden. "Unser Verhalten innerhalb einer Institution, die in eine selbstzweckhafte Eigengesetzlichkeit umgeschlagen ist, fordert von uns, vom direkten und unmittelbaren Nutzerfolg für die eigene Person abzusehen. Hier schlägt die Kategorie ein, die wir oben beschrieben haben: die Trennung von Motiv und Zweck" (ebd., S. 62; vgl. S. 31 f). "Der Mensch handelt ... nicht notwendig und keineswegs in der Regel in Richtung seiner primären Bedürfnisse, sondern sein Handeln ist in eigener Ebene entwickelbar gerade dann, wenn er von seinen eigenen Bedürfnissen entlastet ist, in deren Erfüllung die Handlungen anderer eintreten" (ebd.).

Oder anders ausgedrückt: Die primären Bedürfnisse treten nicht in Erscheinung, weil sie institutionell überlagert und geformt werden. Die institutionelle Gratifikation, die Stabilisierung der Erwartung auf gesicherte zukünftige Bedürfnisbefriedigungen, erlaubt die Inpflichtnahme der menschli-

chen Wesenskräfte durch die Institutionen. Die Freisetzung vom Druck unmittelbaren Überlebens, die Sicherung der Bedürfnisbefriedigung durch die institutionellen Leistungen, erlaubt nach Gehlen die Entfaltung des Menschen in den Institutionen, ohne die er als nicht lebensfähig gedacht wird. Damit ist nichts anderes gesagt als: Verzichte auf die Auseinandersetzung mit den Institutionen, akzeptiere die Institutionen als Selbstzweckautorität, erkenne diese Zwecke als Deine ureigensten an, und schon kannst Du leben, ohne Dich um Deine inneren Bedürfnisse und Motive kümmern zu müssen. Motive werden von Dir als Person abmontiert und verselbständigen sich zu institutionellen Zwecken, und nun sollst Du diese Zwecke zu Deinen Motiven machen. Anders ausgedrückt: Motive institutionalisieren sich zu Zwecken; diese Zwecke werden internalisiert. Die Institutionen sanktionieren die Befolgung der Zwecke durch Gratifikationen und sanften Zwang, sichern so die primären Bedürfnisse, und stellen Motivationsvokabularien bereit, die den Aufbau und die Sicherung institutionsgerechter Bedürfnisorientierungen garantieren (vgl. Mills, 1940, p. 904 - 913). So entsteht eine Art doppelter Kreisprozeß[13a].

Abb. 1: Institutionelle Formung menschlicher Bedürfnisorientierungen und Motive



Wesentlich ist nun, daß der mit den vorangehenden Ausführungen beschriebene Zwangszusammenhang institutioneller Art nur Subjektivierungsleistungen ermöglicht, die durch das Machtpotential der Institutionen gebrochen werden. Gehlen scheint nun nur Subjektivierungsleistungen dieser Art betrachten zu wollen, die in unbedingter Relation zu den institutionellen Entlastungen

stehen. Dabei soll paradoxerweise der Handelnde seine Freiheit durch die institutionelle Pflichterfüllung gewinnen. Denn wer pflichtgemäß handelt, kommt dieser Ansicht nach in den Genuß der institutionellen Entlastungen. Wer zum Vollzugsorgan der Institution geworden ist, ist auch mit der Macht der Institution ausgestattet; er kann sich in der institutionalen Führungsfunktion die Sachen und Argumente im Lichte der machthaften Definition der Realität verfügbar machen. Gehlen: "Wer sich völlig in eine große, d.h. von den objektiven Realitäten her dominierende Aufgabe verwandelt hat, wird unwiderstehlich, weil das Stimmrecht der Sachen durch ihn hindurchwirkt" (ebd., S. 68). "Auch für die Normgeltung ist die Hintergrundserfüllung oder Sicherheit von Belang: in der Sicherheit liegt die letzte Legitimierung der Anweisungsbefugnisse der Macht, nämlich in dem Verhältnis von Schutz und Gehorsam" (ebd., S. 70). Dem institutionell Ohnmächtigen bleibt nur die Identifizierung mit dem Unterdrücker und die Dankbarkeit für die gewährten Entlastungen.

Hier offenbart sich einmal mehr der autoritär-konservative Grundzug der Gehlenschen Theorie. Die vorangehenden Ausführungen Gehlens sind bestens als legitimatorischer Freibrief geeignet. Mit ihnen kann schlichtweg alles legitimiert werden, fernab moralischer Diskurse, indem Sicherheit über Moral gestellt wird. Gleichzeitig ist mit diesen Ausführungen, wenn man so will, die Autorität der Führung als institutionelle Maske entlarvt. Denn eine Autorität, der das "Stimmrecht der Sachen" entzogen ist, müßte dann konsequenterweise wie ein Kartenhaus zusammenbrechen. Freilich ist eine solche Folgerung von Gehlen kaum intendiert.

4. Institution und Institutionalisierung bei Berger und Luckmann

Die Darstellung und Kritik der Institutionentheorie Gehlens zeigte, daß seiner Auffassung nach der anthropologische Entlastungsmechanismus in der Institution begründet liegt. Auch wenn man die autoritär-konservative Grundhaltung Gehlens ausdrücklich berücksichtigt und seinem Institutionalismus ablehnend gegenübersteht, so liefert seine Analyse doch eine Reihe wichtiger Ergebnisse, die im Rahmen einer Kritik der verregelten Institution - wenngleich nicht im Sinne Gehlens - verarbeitet werden können.

Dem Gehlenschen Ansatz gemäß heißt Institution letztlich nichts anderes als Reglementierung und Vereinseitigung. Als reglementiertes und vereinseitigtes Individuum findet der Mensch schließlich seine Sicherheit in der institutionellen Eingewöhnung. Können Institutionen als sinnhafte Antworten auf Gefährdungen der menschlichen Existenz gesehen werden, die Erfindungsgabe und Phantasie erforderten, ehedem also Ausdruck inventiver Praxis waren, so werden sie jedoch im Fortgang menschlicher Existenz in der Generationenfolge zu starren Gerüsten, die - vor dem neugeborenen Individuum existierend - diesem als objektiv-gesellschaftliche Existenz vorausgehen und sein Verhalten in gesellschaftlich gewünschte Bahnen lenken.

Berger und Luckmann haben in ihrem Ansatz einer Institutionentheorie verschiedentlich an Gehlen angeknüpft (vgl. Berger/Luckmann, 1974[4], S. 18, 49 f), stärker sind sie jedoch dem verstehenden Ansatz Schütz' verpflichtet, und ihre Theorie fügt sich in das Schützsche Theorieprogramm ein. Zwar kann von einer Weiterentwicklung insofern nicht gesprochen werden, als Schütz selbst ja keinen Theorieversuch zur "Institution" unternommen hat, Berger und Luckmann haben mit ihrer Fortführung in institutionstheoretische Richtung aber offensichtlich eine Leerstelle bei Schütz entdeckt und ansatzweise geschlossen. Bei der folgenden institutionstheoretischen Skizze finden die Arbeiten von Berger (1971), Berger/Berger (1976) und Berger/Luckmann (1974[4]) Berücksichtigung.

Durchaus mit Gehlen vergleichbar, betonen Berger/Berger den das Verhalten durch "Programmierung" stabil und voraussehbar machenden Charakter der Institutionen. Für sie sind Institutionen "Programme der Gesellschaft für das Verhalten von Individuen" (1976, S. 55). Diesen Institutionen kommt zunächst ein objektiver, scheinbar außersubjektiver Existenzmodus zu, denn "Institutionen werden als äußere Wirklichkeit erfahren" (ebd., S. 58). Als Objektivationen repräsentieren sie die Wirklichkeit im Sinne ihres Programms und werden als außersubjektive Kraft erfahren.

"Institutionen haben die Macht zu zwingen. Diese Eigenschaft ist gewissermaßen schon durch die beiden ersten mitgegeben: die fundamentale Macht einer Institution über das Individuum besteht eben darin, daß sie gegenständlich ist und nicht fortgewünscht werden kann. Nun kann es aber vorkommen, daß jemand das übersieht oder vergißt, ja, daß er gar, was noch schlimmer wäre,

das ganze Gebilde verändern möchte. Bei solchen Anlässen gibt sich höchstwahrscheinlich die zwingende Macht einer Institution in massiver Weise zu erkennen" (ebd., S. 58 f).

Gegenüber dieser Erfahrung tritt die Erkenntnis in den Hintergrund, daß Institutionen nicht unveränderlich sind; denn sie sind geschichtlich geworden und dem Wandel unterworfen. Im Vordergrund steht, daß die Institutionen die Macht haben, Regelverstöße zu ahnden bis hin zur Ausübung äußeren Zwanges. Meistens werden wir aber die Grenzen des erlaubten oder erwünschten Verhaltens gewohnheitsbedingt einhalten, ohne uns gezwungen zu fühlen, denn wir sind zum subjektiven Gegenstück der Institution geworden, zum "institutionalisierten Individuum" (vgl. Mead, 1968, S. 255).

Die Institution ist mit einer Art Bedeutungsmonopol verknüpft, das die "objektive Gültigkeit" einer Perspektive in der konsenshaften Beschreibung der Welt (bzw. eines Weltausschnitts) generalisiert. Das Bedeutungsmonopol ist mit der "Macht zu zwingen" verbunden. So war beispielsweise das ptolemäische Weltbild eine in diesem Sinne "objektive" Perspektive und etwa Giordano Bruno, der als Ketzer am Scheiterhaufen starb, und Galileo Galilei haben die Macht des Bedeutungsmonopols zu spüren bekommen, als sie das Kopernikanische Weltbild als neue Objektivität vertraten. Die institutionsgebundene Macht, Perspektiven zu generalisieren und aufrechtzuerhalten, begrenzt die Möglichkeit von Individuen, sich in die neue ungewohnte Perspektive anderer Individuen zu versetzen. Die institutionelle Existenz des Menschen (das "institutionalisierte Individuum") verschließt sich in der Teilhabe der gewohnten Perspektiven alternativen Möglichkeiten. Wie Peter L. Berger zusammenfaßt: "Institutionen sorgen für Verfahrensweisen, mit deren Hilfe das menschliche Verhalten generalisiert und auf Muster abgezogen werden kann. Sie liefern die von der Gesellschaft begehrten Schablonen, an denen sich das Verhalten orientieren kann und nach denen es sich richten muß. Der Trick dabei ist, daß die Schablone den Individuen als die einzige mögliche Art und Weise, wie es sich verhalten kann, erscheinen muß" (1971, S. 99 f). Denn "für die meisten Menschen ist ihr institutionell bestimmtes Wesen die einzige Identität, die sie sich vorstellen können. Die Alternative wäre nur ein Sprung in den Wahnsinn. Das alles ändert aber nichts daran, daß die Behauptung 'Ich muß' in fast jeder gesellschaftlichen Situation eine Täuschung ist" (ebd., S. 157).

Wie Berger ausführt, liefert die institutionelle Struktur der Gesellschaft die "Typologie für unser Handeln. Nur ganz, ganz selten einmal werden wir in die Lage versetzt, neue Typen zu erfinden, uns selbst die Modelle für unser Verhalten zu schaffen. Das Maximum an Beliebigkeit, das wir meistens haben, ist die Wahl zwischen Typ A und Typ B, und beide sind uns a priori vorgegeben" (ebd., S. 101 f). In dieser Wahl kommt allerdings die Fähigkeit des "I" zum Ausdruck, das "me" als Werkzeug (vgl. Mead, 1968, S. 255) zu gebrauchen, was durchaus als Leistung der reflexiven Intelligenz zu betrachten ist und somit in die "reflexive Institution" eingeht.

Mit Berger/Luckmann läßt sich jede durch Typen von Handelnden vorgenommene reziproke Typisierung von habitualisierten Handlungen als Institution bezeichnen. "Für ihr Zustandekommen wichtig sind die Reziprozität der Typisierung und die Typik nicht nur der Akte, sondern auch der Akteure" (1974[4], S. 58).

Dieser - wie Berger/Luckmann selbst bemerken - recht ausgeweitete Institutionsbegriff, der den Entstehungsprozeß von Institutionen in den Blick zu nehmen erlaubt, macht es möglich, auch in einem dyadischen Handlungssystem nach Voraussetzungen von Institutionalisierungsprozessen zu suchen, was für unsere Fragestellung, wie alternative Institutionalisierungen reflexiver Art möglich sein können, von Wichtigkeit ist. Allerdings findet man bei zwei interagierenden Personen, die ihre Handlungen typisiert als wechselseitige Erwartungsstruktur auf Dauer stellen, also gemeinsamen Sinn konstituieren, nur die Typisierung ihrer Handlungen. "Diese wechselseitige Typisierung ist zwar noch keine Institutionalisierung, da bei nur zwei Personen keine Möglichkeit zu einer Typologie der Akteure besteht. Aber immerhin befinden wir uns im Vorhof der Institutionalisierung" (ebd., S. 60)[14].

Institutionalisierung läßt sich dadurch kennzeichnen, daß auf der Grundlage von Erwartungsstrukturen bzw. personalen und Handlungstypen in der entstehenden Institution zugeschriebener und selbstgemeinter Sinn verknüpft und institutionell verobjektiviert werden. Die Institution bietet dann mit ihren Erwartungsstrukturen und Handlungsmustern den Verhaltensrahmen für die in ihr Handelnden. Den Erwartungsstrukturen sowie den personalen und Handlungstypen entspricht auf der Ebene der Institution ein gesellschaftlicher Wissensvorrat, auf der Ebene der Akteure ein persönlicher Wissensvorrat,

der Deutungsschemata, Gewohnheiten, Kenntnisse, Handlungsmaximen zur Orientierung des Handelns mit seinen Entscheidungen vereint. Institutionalisierung schließt gleichermaßen die Neubildung wie die Umbildung von Institutionen ein.

Zusammenfassend läßt sich also sagen: Menschliches Handeln gewinnt seine Regelmäßigkeit und Kalkulierbarkeit auf der Grundlage von Typisierungen, die - als von den Akteuren geteilte - in den Handlungsprozessen die Wirkensbeziehung mit ihren typischen Akten intersubjektiv verstehbar und beantwortbar machen. Die wechselseitige Unterstellung von beidseitig als invariant gefaßten Motiven macht die Handlungssequenzen intersubjektiv sinnhaft und ermöglicht erst die Ziel- und Zweckgerichtetheit des Handelns. Typisierungen sind die Grundlage von Institutionalisierung bzw. institutionalisiertem Verhalten.

Wenn man nun Institutionalisierungsprozesse näher betrachten will, lassen sich neben Typisierung die dazu gehörenden Phänomene der Gewöhnung bzw. Habitualisierung, der Sedimentierung und Tradierung bzw. Objektivierung und der Rollenentstehung ins Blickfeld rücken (vgl. dazu ausführlich: ebd., S. 49 ff).

Berger/Luckmann gehen - darin mit Gehlen vergleichbar - davon aus, daß jedes menschliche Verhalten der Gewöhnung unterworfen ist: "Jede Handlung, die man häufig wiederholt, verfestigt sich zu einem Modell, welches unter Einsparung von Kraft reproduziert werden kann und dabei vom Handelnden als Modell aufgefaßt wird" (ebd., S. 56).

Demnach kann eine einmal habitualisierte Handlung in der Zukunft unter Einsparung von Kraft wieder aktualisiert werden; sie gehört dann als Routinehandlung mit verläßlicher Handlungs- und Erfolgsgewißheit zum allgemeinen Wissensvorrat und bewirkt dadurch psychologische Entlastung: "Gewöhnung bringt den psychologisch wichtigen Gewinn der begrenzten Auswahl" (ebd., S. 57). Zudem kann sich "vor dem Hintergrund habitualisierten Handelns ... ein Vordergrund für Einfall und Innovation (öffnen)" (ebd.).

Damit ist einerseits als Gewinn zu konstatieren, daß nicht jede Situation in ihren Elementen neu bestimmt werden muß. Vielmehr läßt sie sich in dieser

und jener Hinsicht als typisch für Situationen der Kategorie X bestimmen und die notwendigen Handlungen können antizipiert werden (vgl. ebd.). Andererseits besteht aber die Gefahr, daß Gewöhnungsprozesse verhindern, daß eine Situation auch anders gesehen werden kann, als von den vorherrschenden Typisierungen nahegelegt, weil es bequem ist, den gesellschaftlichen Bedeutungsvorgaben zu folgen, ohne sie zu prüfen und gemäß den eigenen Bedürfnissen und Sinnstiftungen zu verändern. Wer sagt mir denn, daß die Realität "so und nicht anders" sein muß, nur weil ich sie "so und nicht anders" hunderte von Malen erlebt habe? Eingefahrene Bedeutungen können demnach verhindern, daß eine Situation Schritt für Schritt neu bestimmt wird,und können die menschlichen Kräfte an die herrschende Sichtweise binden und in der tagtäglichen Wiederkehr des Immergleichen verschleißen. Bei dieser Ergänzung ist freilich zu bedenken, daß institutionalisierte Handlungen mit Kontrolle verbunden sind, oder wie Berger/Luckmann es ausdrücken: "durch die bloße Tatsache ihres Vorhandenseins halten Institutionen menschliches Verhalten unter Kontrolle" (ebd., S. 58). Demnach stellen Institutionen Verhaltensmuster auf, die das menschliche Verhalten in eine Richtung lenken und andere, "theoretisch mögliche" Richtungen verschütten. Diese das Verhalten kanalisierende Funktion - von Berger/Luckmann als "primäre soziale Kontrolle" bezeichnet - ist von sekundären, zusätzlichen Kontrollmaßnahmen zu unterscheiden: "Die primäre soziale Kontrolle ergibt sich ... durch die Existenz von Institutionen überhaupt. Wenn ein Bereich menschlicher Tätigkeit institutionalisiert ist, so bedeutet das eo ipso, daß er unter sozialer Kontrolle steht. Zusätzliche Kontrollmaßnahmen sind nur erforderlich, sofern die Institutionalisierungsvorgänge selbst zum eigenen Erfolg nicht ganz ausreichen" (ebd., S. 59). Solche zusätzlichen Kontrollmaßnahmen - ob formeller oder informeller Art - setzen dort ein, wo der Weg des Handelns außerhalb der verregelten Institutionen gesucht wird bzw. die Grenzen des institutionalisierten und somit erwarteten Handelns verletzt werden, mithin die Institution in ihrer Beständigkeit bedroht wird. Bei der Suche nach institutionstranszendierenden Alternativen und ihrer Durchsetzung ist demnach die Barriere zu bestimmen, die in der Verbindung von primärer und sekundärer Kontrolle eine vorbestimmte Wirklichkeit unter Androhung von Zwang und Gewalt aufrechterhält. Was nun die Veränderung von Institutionen betrifft, so ist darauf zu verweisen, daß Institutionen nicht nur Kontrolle, sondern auch Historizität voraussetzen: "Wechselseitige Typisierungen von Handlungen kommen im Lauf einer gemeinsamen Geschichte zustande. Sie können nicht plötzlich

entstehen. Institutionen haben immer eine Geschichte, deren Geschöpfe sie sind. Es ist unmöglich, eine Institution ohne den historischen Prozeß, der sie heraufgebracht hat, zu begreifen. Durch die bloße Tatsache ihres Vorhandenseins halten Institutionen menschliches Verhalten unter Kontrolle" (S. 58).

Im Prozeß der Institutionalisierung bedarf die entstehende Institution keinerlei Legitimierung, da sie als das unmittelbare Produkt der handelnden Personen in Erscheinung tritt. Erst wenn Institutionen im Sozialisationsprozeß an eine Nachwelt vermittelt werden, wird es sinnvoll, von Legitimierung zu sprechen. Im Modell der Entstehung institutionaler Strukturen nach Berger/Luckmann können die Schöpfer der sozialen Welt "den Sinn einer Institution erkennen ..., wenn sie ihr eigenes Erinnerungsvermögen mobilisieren" (S. 66). Der nachfolgenden Generation muß der Sinn der Institutionen "mit Hilfe verschiedener, ihn rechtfertigender Formeln verständlich gemacht werden. Wenn die Auslegung von Sinn durch Formeln und Rezepte für die neue Generation überzeugend sein soll, so müssen diese übereinstimmen und einen der institutionalen Ordnung entsprechenden Zusammenhang ergeben" (ebd.). Das heißt, die institutionale Welt bedarf der Legitimation; "sie braucht Weisen ihrer 'Erklärung' und Rechtfertigung" (ebd.). Der nachfolgenden Generation von Handelnden soll einsichtig werden, daß die soziale Welt "so und nicht anders" zu sehen ist und dabei sinnvoll und zweckmäßig, mithin selbstverständlich, erscheint. Berger/Luckmann weisen darauf hin, daß der institutionale Ordnungszusammenhang nicht deshalb einsichtig ist, weil den Institutionen eine Art von "Logik" innewohnen würde: "Die Logik steckt nicht in den Institutionen und ihrer äußeren Funktionalität, sondern in der Art, in der über sie reflektiert wird" (ebd., S. 68 f)[15].

Berger/Luckmann betrachten die Integriertheit der Institutionen und der institutionalen Ordnung als eine Zuschreibung. Da Personen ihre Handlungen im Kontext ihres Lebenslaufes sinnhaft deuten und diese Deutungen durch die Gleichförmigkeiten des Verhaltens ("institutionalisierte Handlungen") Dauerhaftigkeit gewinnen, wird den Institutionen das Merkmal der Integriertheit zugeschrieben; die einzelnen Handlungselemente im institutionalen Kontext werden in der wechselseitigen Orientierung der Handelnden als integriert, da dauerhafte Orientierung liefernd, angesehen. Diese intersubjektive Interpretationsleistung verweist dann zurück auf die institutionale Ordnung, die

im wechselseitigen Handlungs- und Bedeutungsbezug reproduziert wird. Das bedeutet, daß letztlich im Wissen der Handelnden über Gleichförmigkeiten, Regeln, Mittel etc. die institutionale Ordnung als intersubjektiv geltende, verhaltensorientierende und integrierte Handlungsstruktur verobjektiviert wird. Berger/Luckmann benennen die Folgen für die soziologische Analyse: "Wenn die Integration einer institutionalen Ordnung nur auf der Grundlage des 'Wissens', das ihre Mitglieder über sie haben, verstanden werden kann, so folgt daraus, daß die Analyse dieses 'Wissens' für die Analyse der betreffenden institutionalen Ordnung entscheidend ist" (ebd., S. 69). Berger/Luckmann denken bei dieser Wissensanalyse nicht primär an "theoretisches Wissen", sondern an das vortheoretische "Primärwissen über die institutionale Ordnung" (ebd., S. 70), das mit Schütz/Luckmann (1975) als Rezeptwissen und Routinewissen bezeichnet werden kann (vgl. S. 118 ff).

"Diese Art von Wissen legt die Grundlagen für die Dynamik der Motivierungen bei institutionalisiertem Verhalten. Es bestimmt, welche Verhaltensgebiete institutionalisiert sind und bezeichnet alle Situationen, die sich darunter subsumieren lassen. Es schafft und bestimmt die Rollen, die im Kontext der jeweiligen Institution gespielt werden. Es kontrolliert das Verhalten und sieht es zugleich voraus. Da dieses Wissen als Wissen gesellschaftlich verobjektiviert ist, das heißt, da es das Allgemeingut an gültigen Wahrheiten über die Wirklichkeit darstellt, muß jede radikale Abweichung von der institutionalen Ordnung als Ausscheren aus der Wirklichkeit erscheinen. ... So wird eine bestimmte gesellschaftliche Welt zur Welt schlechthin. Was in der Gesellschaft für Wissen gehalten wird ..., ist das Wissen, das im Verlauf der Sozialisation erworben wird und dem Bewußtsein des Einzelnen die Internalisierung der vergegenständlichten Strukturen der sozialen Welt vermittelt. ... Es 'programmiert' die Bahnen, in denen Externalisierung eine objektive Welt produziert. Es objektiviert diese Welt durch Sprache und den ganzen Erkenntnisapparat, der auf der Sprache beruht. Das heißt, es macht Objekte aus dieser Welt, auf daß sie als Wirklichkeit erfaßt werde. Dasselbe Wissen wird als objektiv gültige Wahrheit wiederum während der Sozialisation internalisiert. Wissen über die Gesellschaft ist demnach Verwirklichung im doppelten Sinne des Wortes: Erfassen der objektivierten gesellschaftlichen Wirklichkeit und das ständige Produzieren eben dieser Wirklichkeit in einem" (Berger/Luckmann, 1974[4], S. 70 f).

Die Institutionentheorie von Berger und Luckmann mag bis hierhin den Eindruck erweckt haben, sie vertrete - ähnlich wie Gehlen - die Ansicht einer totalen Bestimmtheit des Menschen durch das Institutionengefüge, das sich sozusagen im Menschen verdoppeln und in dieser Verdoppelung bestätigend und verstärkend auf die gesellschaftliche Realität zurückwirken würde. Dem ist entgegenzuhalten, daß die Stärke sozialer Kontrolle von Institution zu Institution und von Situation zu Situation variieren kann bzw. die verschiedenen Wirklichkeitsbereiche in unterschiedlicher Weise institutionalisiert sind. Mit anderen Worten, es ist nach dem Institutionalisierungsgrad von Wirklichkeitsbereichen - oder Subsinnwelten, wie Berger/Luckmann sie nennen - zu fragen.

Mit diesen Ausführungen ist nun freilich die Perspektive Gehlens nicht weit überschritten; Berger/Luckmann schwingen sich nicht zum Kritiker der Institution auf, obwohl sie dezidierter als Gehlen das Problem der Entfremdung durch Institutionen angehen[16]. Von Gehlen unterscheiden sie sich aber u.a. dadurch, daß sie nach dem "Anteil institutionalisierter Tätigkeit" fragen und "Kontrast-Bestimmungen von Wirklichkeit" für möglich und in einer pluralen Gesellschaft mit unterschiedlichen Sinnangeboten auch für legitim halten. Dieser Unterschied zu Gehlen soll abschließend noch deutlich gemacht werden.

Berger/Luckmann gehen von einer Entsprechung von Institutionalisierung und Kontrolle aus: "Je mehr Verhaltensweisen institutionalisiert sind, desto mehr Verhalten wird voraussagbar und kontrollierbar" (ebd., S. 67) und fragen: "Wie weit reicht die Institutionalisierung im Rahmen der Gesamtheit sozialen Handelns, so wie die Gesellschaft nun einmal ist? Mit anderen Worten: Wie groß ist der Anteil institutionalisierter Tätigkeit verglichen mit dem Bereich, der nicht institutionalisiert ist?" (ebd., S. 84). Die "Reichweite der Institutionalisierung" hänge von den Relevanzstrukturen ab (ebd.): "Wenn viele oder die meisten Relevanzstrukturen Gemeingut einer Gesellschaft sind, so muß die Institutionalisierung sehr weit gehen. Sind nur wenige Relevanzstrukturen allgemein verbindlich, so sind der Institutionalisierung engere Grenzen gesetzt" (ebd.).

Insoweit Relevanzstrukturen keine allgemeine Verbindlichkeit beanspruchen, kann sich die Fähigkeit des "I", das "me" als Werkzeug zu gebrauchen, entfalten (vgl. Mead, 1968, S. 255). Berger/Luckmann: "In einer Gesellschaft,

die konträre Welten öffentlich auf dem Markt feilbietet, werden für subjektive Wirklichkeit und Identität gewisse Konsequenzen gezogen. Das allgemeine Gefühl für die Relativität aller Welten nimmt zu - einschließlich der eigenen, die subjektiv als eine Welt, nicht als die Welt angesehen wird. Dementsprechend faßt man das eigene institutionalisierte Verhalten als 'Rolle' auf, die man ablegen kann. Man 'füllt sie aus' und 'hält sie durch', das heißt, man arbeitet mit ihr und hat sie unter Kontrolle" (1974[4], S. 184).

Berger/Luckmann gestehen allerdings zu, daß mit einer breiteren Streuung des Phänomens des Rollenspiels "die institutionale Ordnung im ganzen den Charakter eines Netzwerkes reziproker Manipulationen annimmt" (vgl. ebd., S. 183 f). Für beide Autoren typisch ist dabei die leidenschaftslose Feststellung solcher und anderer Entfremdungsphänomene, die jedenfalls nicht mit gesellschaftskritisch-veränderndem Impetus analysiert werden.

Dementsprechend wird die Forderung, alternative Wirklichkeitsbestimmungen zu realisieren, von Berger/Luckmann zwar nicht vertreten, sie zeigen jedoch eine wesentliche Bedingung auf, die jede in einer Subregion oder Enklave sich entwickelnde neue Wirklichkeitsbestimmung erfüllen muß, wenn sie Erfolg haben soll: "Alle gesellschaftlich sinnhaften Wirklichkeitsbestimmungen müssen durch gesellschaftliche Prozesse objektiviert werden. Sub-Sinnwelten brauchen deshalb als Basis für ihre Objektivation Subgesellschaften, und Kontrast-Bestimmungen von Wirklichkeit brauchen Kontrast-Gesellschaften" (ebd., S. 136).

5. Institutionstheoretische Ansätze anderer Autoren

Während Gehlen und Berger/Luckmann den verregelnden Charakter der Institution hervorheben, mit dem Unterschied, daß Gehlen den Menschen unbedingt auf die Institution verpflichtet sieht, ja fast von einer anthropologisch begründeten Gehorsamspflicht den Institutionen gegenüber ausgeht, und Berger/Luckmann von dem Zwang sprechen, den die Institutionen uns auferlegen und dem wir uns kaum entziehen können, gleichwohl aber unterschiedliche Grade von Institutionalisierung und die Möglichkeit von Kontrast-Wirklichkeiten berücksichtigen, zugestehen zwar andere Autoren auch die Unvermeid-

barkeit von Institution und Institutionalisierung, setzen sich aber kritisch mit der institutionellen Wirklichkeit auseinander und versuchen engagiert, repressionsfreiere Alternativen zu begründen. Dabei wird der verregelnde Charakter der Institution realistisch erkannt und festgestellt, daß unsere Institutionen - ohne daß wir dieses in jedem Fall bewußt merken - in uns "geistige und soziale Fertigkeiten aus(bilden), die uns den Zwang auferlegen, uns innerhalb bestimmter Grenzen zu betätigen" (Rossman, 1971, S. 129).

Die vorangegangenen Ausführungen zum verregelnden Charakter der Institutionen nach Gehlen und Berger/Luckmann werfen etliche Probleme auf. So läßt sich etwa fragen: Gibt es für das "institutionalisierte Individuum" keine Freiheit? Oder gibt es "Freiheit" nur innerhalb der aufgezwungenen Grenzen der Institutionen? Brückner geht so weit, daß er Freiheit heutzutage konkret zu definieren vorschlägt "als der Zustand, in dem Unfreie sich bei Abwesenheit eines als heteronom, als auferlegt empfundenen Zwangs befinden; wir sind frei, wenn Unfreiheit nur noch faktisch, aber nicht mehr in unserem Bewußtsein vorkommt" (Brückner, 1973, S. 77). Sind demnach die Institutionen die "Räuber" der Freiheit? Und wie steht es mit der inventiven Praxis der Menschen, die uns eine Institution beschert haben? Was sind die menschlichen Wesenskräfte, die existenzerhaltend und bedürfnisbefriedigend als zweckmäßig erkannte Verhaltensweisen auf Dauer gestellt haben in den Institutionen? Stehen am Anfang einer Institution nicht Phantasie und Invention? Verkehren sie sich notwendigerweise in Gewohnheit und Repetition? Gründen Institutionen auf dem Irrtum, die nachfolgenden Menschen müßten zu ihrem Glück gezwungen werden? Heute zum Glück des Trägen und Angepaßten in der institutionell verregelten Gesellschaft, der verwalteten Welt? Oder ist die Vorherrschaft institutioneller Verregelung und Gängelung die Verhinderung einer heute möglichen neuen Lebensweise?

Diese Fragen lassen sich nun nicht unhistorisch ohne Bezugnahme auf die Konstitution und Perpetuierung der jeweils spezifischen institutionalen Welt beantworten. Zu berücksichtigen ist, daß die zunehmende Naturbeherrschung das Problem der Sicherung menschlichen Überlebens verschoben hat auf die Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Umwelt. Die Frage nach den Institutionen stellt sich erst, nachdem ein gesichertes Niveau der Bedürfnisbefriedigung das Überleben garantiert und das Bedürfnis nach einem besseren

Leben die Institutionen selbst zweifelhaft werden läßt. In diesem Sinne sind die Institutionen kritisch anzufragen, ob sie mit ihrer Entlastungsleistung die Menschen nicht unmündig machen und halten.

"Institution, Gewohnheit, Sitte und Brauch gaben dem Menschen früherer Zeit jene subjektive Entlastung von Reflexion, Gewissen, Entscheidung und Verantwortung, die ihm das Leben eines Unmündigen liebens- und lebenswert machten. Alle Institution und alle reine Lenkung durch institutionelle Einrichtungen aber lassen den Menschen meist in eine immer 'stärkere' Trägheit verfallen, in eine passive Anpassung, die 'Erfolg' hat. Im Zeitalter der einzelnen, des modernen Subjekts, erweist sich die Prädominanz institutionellen Denkens, Verhaltens und Lenkung als überrundet und einer anderen historischen Bewußtseinslage zugehörend" (Pfaff, 1962, S. 16)[17].

Goodman sieht in der nahtlos integrierten Gesellschaft, die eine institutionell verregelte Gesellschaft ist, die Gefahr der Stagnation und - ähnlich wie Pfaff, der die Prädominanz und Kraft institutioneller Prägung als potentiell gebrochen erfaßt - letztlich die Unmöglichkeit, die inventiven Kräfte der Menschen institutionell zu befrieden:

"Wenn eine Gesellschaft allzu nahtlos integriert ist und den ganzen verfügbaren Raum, jedes Baumaterial und alle Methoden von vornherein festlegt, dann versäumt sie, gerade den Randbereich von Formlosigkeit, wirklichem Risiko, Neuheit, Spontaneität bereitzustellen, der ein Wachstum ermöglicht. ... Wenn die Zeitpläne, die Kleidung, die Ansichten und Ziele dermaßen festgelegt sind, daß die Menschen das Gefühl haben, daß sie nicht 'sie selbst' sein oder etwas Neues schaffen können, dann reißen sie sich los und halten nach Randbereichen, Hintertüren und Schlupflöchern Ausschau, oder sie suchen einfach das Weite" (Goodman, o.J., S. 198 f).

Bleiben mit dieser hoffnungsverbundenen Feststellung die Reaktionsweisen der impulsiv rebellierenden Menschen noch unbestimmt und der Zusammenhang von Flucht, Veränderung, Außenseitertum und Verwandlung weitgehend unerforscht, so ist doch die Fragestellung deutlich geworden. Was sind die Kräfte, die Verweigerung und Alternative in der tätigen und reflexiven Wendung gegen die Institutionen mit sich bringen? Von welchem Standort ist die Entfaltung dieser Kräfte möglich?[18]

Zur ansatzweisen Klärung einige Überlegungen. Einmal ist die Nähe zum institutionellen Zentrum wichtiges Kriterium; denn ich kann die Entfremdung in den Institutionen nur erkennen, wenn ich mich vom Zentrum entfernt habe:

"Der systemkonforme Mensch findet sich selbst im System wieder und betrachtet die weniger konformen Mitmenschen als vom Zentrum entfernt und der Entfremdung preisgegeben. Für denjenigen, der das System begreift, muß dagegen das Verharren im System Entfremdung bedeuten, weil dort Bewußtsein und Frage ausgeschlossen sind" (Kupffer, 1974, S. 31).

Ein zweites Kriterium ist die Ersetzung der Gewohnheit durch Lernen, d.h. ein Lernen, das sich nicht von der Linearität verschulter Lernsequenzen ersticken läßt, sondern als alineares Lernen sich durch Reflexivität ausweist. Dies scheint genau das Lernverständnis zu sein, das der inventiven Praxis entspricht. Dieses Lernen kann nicht zum bewußtlosen Reflex eines durch Gewöhnung und Lenkung bestimmten Lebens werden, gleichwohl es verhaltensregulierende Kraft gewinnen kann als von freien Menschen anerkanntes Prinzip oder verhaltensbestimmendes Programm, in dem Bewußtsein und Frage nicht ausgeschlossen sind. Im Gegensatz zur verregelten Institution soll dieses Programm als "reflexive Institution" (Rossman) bezeichnet werden. Reflexive Institution ist der Bruch mit der verregelten Institution durch die Suspendierung auferlegter Grenzen, kommt durch die Entscheidung von Individuen zustande, die sich selbst bestimmen wollen, und ist durch die "Form des offenen Raumes" gekennzeichnet: "Jeder Lernakt ist ein Eindringen in unbekannten Raum, der noch nicht strukturell geordnet ist" (Rossman, 1971, S. 125, vgl. S. 124). Ein solcher Lernakt ist auf die Entdeckung von neuen menschlichen Möglichkeiten bezogen und wird erst der anthropologischen Bestimmung des Menschen als "erster Freigelassener der Schöpfung" (von Herder), das meint "Weltoffenheit", gerecht. Weltoffenheit ist die Entdeckung des Neuen und erfordert die Loslösung von der institutionell suggerierten Zwangsvorstellung, "daß unser Wissen, unser Handeln und unsere Erfahrung in ein vorgegebenes System passen müßten" (Rossman, 1971, S. 126), nämlich in das System der vorgegebenen verregelten Institutionen. Letztlich leben diese Institutionen von der Angst der in ihnen handelnden und sie im Handeln reproduzierenden Menschen, aus ihrer schützenden, entlastenden Hülle bloß nicht herauszufallen oder verstoßen zu werden. Je mehr Menschen jedoch in der Loslösung von dieser Zwangsvorstellung mit den verregelten Institutionen brechen, desto mehr "Brenn-

stoff" wird diesen Institutionen entzogen und sie verlieren tendenziell ihre "Macht zu zwingen". Die "reflexive Institution" als Alternative gründet demgegenüber nicht auf erzwungenem Konsens, sondern auf dem Prinzip der Selbstorganisation des Lernens, d.h. auf dem ausgehandelten Konsens freier Menschen, die ihre Interessen gemeinsam wahrnehmen wollen. Dementsprechend ist die reflexive Institution nicht nur durch "existentielle Bedeutsamkeit" bestimmt, sondern hat auch "bestimmte Mechanismen in sich, um ständig den Stand und Prozeß ihrer Entwicklung zu überprüfen und sich, wenn nötig, zu verändern" (ebd., S. 129). Für den Lernprozeß in der reflexiven Institution fordert Rossman dreierlei: "1. daß man lernt, wie man sich von alten und lähmenden Herrschaftsformen frei macht, 2. daß man lernt, sich der neu gewonnenen Freiheit zu bedienen, 3. daß man lernt, über den Veränderungsprozeß selbst nachzudenken" (ebd., S. 124).

G.H. Mead stellt in seiner "Sozialpsychologie" (1976) eine Frage, die helfen kann, die vorangegangene Skizze zur "reflexiven Institution" voranzutreiben: "Wie kann die Gesellschaft mit einer Methode zur Veränderung ihrer eigenen Institutionen ausgerüstet und trotzdem die Sicherheit jener Institutionen gewährleistet werden?" (S. 58).

Diese Frage ist deshalb sehr zutreffend, als sie implizit die Voraussetzung enthält, daß wir in unserem alltäglichen Verhalten gar nicht auf institutionell ausgeprägte Verhaltensschemata verzichten könnten, ohne handlungsunfähig zu werden. Wir könnten nicht alles und jedes in Frage stellen, ohne die Orientierung zu verlieren. Wir würden sprachlos, bedürfnislos, gedankenlos und tatenlos werden, letztlich unsere Identität verlieren, und wären damit menschlich und gesellschaftlich ohne Existenz[19]. Das bedeutet, nicht die Existenz der Institutionen schlechthin ist verwerfbar, nicht die Institutionalisierung als Mechanismus ist der Grund der Verregelung und Entfremdung, sondern die Starrheit und Repressivität vieler Institutionen ist zu beseitigen. Mead sieht an anderer Stelle diesen Sachverhalt ähnlich:

"Es gibt keine notwendigen oder unüberwindlichen Gründe dafür, warum gesellschaftliche Institutionen oppressiv oder starr konservativ sein sollten, warum sie nicht vielmehr, wie das ja für viele auch zutrifft, flexibel und fortschrittlich sein und die Individualität fördern sollten, anstatt sie

zu entmutigen. Auf jeden Fall könnte es ohne gesellschaftliche Institutionen der einen oder anderen Art, ohne die organisierten gesellschaftlichen Haltungen und Tätigkeiten, durch welche gesellschaftliche Institutionen geschaffen werden, überhaupt keine wirklich reife Identität oder Persönlichkeit geben. ... Gesellschaftliche Institutionen sind ebenso wie die Identität der Einzelnen eine Entwicklung innerhalb des gesellschaftlichen Lebensprozesses auf der Ebene der menschlichen Entwicklung oder spezifische und formalisierte Manifestationen dieses Prozesses. Als solche sind sie nicht notwendigerweise gegen die Individualität der einzelnen Mitglieder gerichtet. Sie repräsentieren oder bewahren nicht notwendigerweise enge Definitionen starrer und spezifischer Handlungsmuster, die in jeder gegebenen Situation das Verhalten aller intelligenten und gesellschaftlich verantwortlichen Individuen als Mitglieder der jeweiligen Gemeinschaft oder gesellschaftlichen Gruppe (...) charakterisieren sollen. Ganz im Gegenteil, sie brauchen die gesellschaftlichen oder gesellschaftlich verantwortlichen Verhaltensweisen nur sehr flexibel und allgemein zu definieren, so daß sie der Originalität, Flexibilität und Vielfalt des Verhaltens genug Raum einräumen. ..." (Mead, 1968, S. 309).

Dieses längere Zitat zeigt, daß Mead in den Institutionen nicht notwendigerweise Bevormundung und Unterdrückung angelegt sieht, sondern - den Grundannahmen seiner Interaktionstheorie entsprechend - Spielräume für die Ausgestaltung des Verhaltens als notwendig erachtet. Für Mead ist "eine Institution letztlich nichts anderes als eine Organisation von Haltungen, die wir alle in uns tragen; die organisierten Haltungen der anderen, die das Verhalten kontrollieren und bestimmen. Dieses institutionalisierte Individuum ist nun (oder sollte es sein) das Werkzeug, durch das sich der einzelne auf seine eigene Weise ausdrückt ..." (ebd., S. 255).

Hierbei sind einige Elemente seiner Theorie vorausgesetzt, nämlich die Entstehung und Entwicklung "signifikanter Symbole" (vgl. Mead, 1968, S. 110 f, S. 224; ders., 1976, S. 76), die Entwicklung von Institutionen, das "Prinzip sozialer Kontrolle" (1968, S. 302 f; 1976, S. 74 f), der "signifikante Andere" und der "generalisierte Andere" (vgl. 1968, S. 130, 196 ff, 308; vgl. Berger/Luckmann, 1974[4], S. 51, 141 ff), das "me" als das institutionalisierte Individuum, welches die organisierten Haltungen der anderen übernimmt (vgl. 1968, S. 218 ff, 241 ff), das "I" als die Aktualisierung der unverwechselbar persönlichen Reaktionsweisen (vgl. ebd.). "Das 'I' ist die

Reaktion des Organismus auf die Haltungen anderer; das 'me' ist die organisierte Gruppe von Haltungen anderer, die man selbst einnimmt. Die Haltungen der anderen bilden das organisierte 'me', und man reagiert darauf als ein 'I'" (Mead, 1968, S. 218)[20].

Während die Institution als gewohnheitsmäßig bestimmter Verhaltensrahmen überindividuellen (d.h. letztlich sozialstrukturellen) Charakters ihr subjektives Gegenstück im "institutionalisierten Individuum" (dem "me") findet, entspricht die "reflexive Institution" recht eigentlich dem Wesen des Menschen, das ist nach Mead die "reflexive Intelligenz" (Mead, 1968, S. 131 ff, S. 139, vgl. auch S. 309; vgl. Mead, 1976, S. 48 f, 52 f). Die reflexive Institution, nach Mead sich durch Originalität, Flexibilität und Variabilität ausweisend, erfordert vom Individuum entsprechend die Fähigkeit zur Perspektivenverschränkung ("taken the role of the other"; vgl. Mead, 1968, S. 300 f). Perspektivenverschränkung sprengt tendenziell die Grenzen der Institution, die in einer schematisierten "Reaktion der Gemeinschaft auf den einzelnen" (vgl. Mead, 1968, S. 210) bestehen, sowie in dem subjektiven Korrelat, d.h. in der Fähigkeit des Individuums, sich selbst die Haltung der Gemeinschaft zu eigen zu machen, sich selbst also mit den Augen der anderen zu sehen. Schematisierte Reaktionsweisen und Verhaltensmuster einerseits sowie eingelebte Haltungen und Reaktionsbereitschaften andererseits bestimmen dabei Möglichkeit und Umfang des Perspektivenwechsels. Nach Mead liegen die Grenzen sozialer Organisation und somit auch der Institutionen "in der Unfähigkeit von Individuen, sich in die Perspektive anderer Individuen zu versetzen" (1976, S. 424). Das heißt: Individuen, die sich in ihren Haltungen von der institutionellen Schematisierung, den institutionell mehr oder weniger verbindlich festgelegten Verhaltenserwartungen unterscheiden, fallen aus dem Konsens der gemeinschaftlichen Perspektive heraus und werden sanktioniert; ihre abweichende Perspektive wird, weil aus der institutionell festgelegten Spannweite ausgeschlossen, von den anderen Individuen nicht geteilt. Mit der reflexiven Institution wäre demgegenüber das Ziel verbunden, diese Spannweite möglichst groß zu halten, d.h. die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel zu steigern, um auch ungewohnte Perspektiven in die Auseinandersetzung einzubeziehen.

Der Meadsche Ansatz scheint nun von vornherein auf eine Kompromißhaltung den verregelnden Institutionen gegenüber angelegt zu sein, die eigentlich

eine radikale Institutionenkritik unmöglich macht. Im Sinne der von mir oben (Kap. A I 1) gekennzeichneten Methode der Polarisierung jedenfalls ist sein Ansatz eher komplementär als konfrontativ. Vielleicht wird hiermit ein voreiliger Kompromiß innerhalb des bestehenden Institutionengefüges geschlossen. Mead stößt ja nicht zu einer Kritik der institutionalen Wirklichkeit vor; statt dessen geht er von der nicht näher geprüften Vorstellung aus, Institutionen wären dann am effektivsten, wenn sie die Verhaltensweisen nur sehr allgemein und flexibel definieren würden und so den Handelnden Interpretationsspielräume und Eigenverantwortung zubilligen würden. Damit scheint er letztlich von einem voluntaristisch-rationalen Menschenbild auszugehen, das sich in einem ebensolchen Grundmuster der institutionalen Wirklichkeitskonstruktion niederschlagen müsse.

Auch bei Krappmann (1971, 1975[4]) wird der Kompromiß im Rahmen der bestehenden Institutionen geschlossen, indem es zur systemimmanenten Notwendigkeit erhoben wird, der subjektiven Interpretation Spielräume zuzugestehen. Damit wird die Institution - ähnlich wie bei Mead - als nichtrepressive konzipiert. Freilich liefern Krappmann und Mead wichtige Argumentationsskizzen zur Alternative einer repressionsarmen Institution, doch gehen beide an der den Institutionen innewohnenden "Macht zu zwingen" vorbei[21]. Dennoch bleibt ihr Anliegen - das ich dahingehend interpretieren will, daß beide nach den interaktionistischen Bedingungen der Möglichkeit herrschaftsfreier Kommunikation suchen - sinnvoll und ist auch notwendig für eine kritische Sozialwissenschaft.

Wenn auch die Institutionen "Schicksal" des Menschen sind, seine Handlungsmöglichkeiten und Handlungsgrenzen präformieren, ihm Bedeutungsvorgaben und Sinnangebote bereitstellen, mit dem institutionell gebundenen Alltagswissen als tradiertem Bestand an gesellschaftlichen Problemlösungen und Strategien der Lebensbewältigung, so sind damit der Kreativität und Phantasie des Menschen keine absoluten Einschränkungen gemacht, zumal die Entlastungsfunktion tradierter, institutionalisierter Wissenselemente, Deutungsmuster und Handlungsstrategien begrenzt ist und vorwiegend nur für vorgegebene Situationen Orientierungs- und Handlungswert besitzt. Auch ist zu berücksichtigen, daß die "Stabilität" von Institutionen in starkem Maße davon abhängt, ob "im Rahmen des Interpretationsspielraumes, den die vorgegebenen Normen lassen, eigene Bedürfnisse in der Interaktion zu befriedigen" (Krappmann, 1971,

S. 169) erlaubt ist. "Die Gefahr, daß die Institutionen verfallen, weil die internalisierten Normen als Repression durchschaut werden und daher ihre Erfüllung wo immer möglich hintertrieben wird, ist größer als das Risiko der Institution, sich mit den Bedürfnisstrukturen des Individuums zu arrangieren, indem sie der subjektiven Interpretation von Normen Raum läßt" (Krappmann, 1975[4], S. 125).

Die Institution lebt von der "Verknüpfung zwischen den institutionalisierten Werten und der Motivationsstruktur des Individuum durch Sozialisationsprozesse" (Krappmann, 1971, S. 165 f). Soweit dieser Prozeß "gelungen" ist, gesellschaftliche Bedeutungsvorgaben, Werte, Normen, Bräuche, Konventionen in Motivationen und Emotionen übersetzt sind, die Menschen also zu Wächtern der institutionalisierten Moral und Ordnung werden, haben Institutionen ihr "Überleben" gesichert. Offensichtlich geschieht dieses "Überleben" in auf die Bedürfnisse von Individuen eingehenden Institutionen durch "reflexive Mechanismen" (vgl. Luhmann), die die erweiterte Reproduktion der Bedürfnisse gestatten, aber es ist zu fragen, ob Krappmann recht hat mit seiner impliziten Unterstellung eines Demokratisierungspotentials in Institutionen. Ich glaube eher, daß Institutionen durch Benutzung sozialtechnologischen Verfügungswissens "Gratifikationen" bereitstellen, um so eine "repressive" Identitätsbalance zu gewährleisten, eine Balance zwischen gesellschaftlich-institutionell sanktionierter Bedürfnisbefriedigung und der Entfremdung durch die institutionell gesetzten Handlungsziele und -mittel. Solchermaßen entschädigte Individuen bleiben in ihrer Identität geschädigt, da noch keine neuen Lern- und Handlungsräume aufgebrochen werden und die institutionelle Domestikation und Fremdbestimmung erhalten bleiben.

Bisher ist von Institutionen immer so gesprochen worden, als ob es sich um "Subjekte" handeln würde. Wenn man diese Vorstellung von der subjekthaften Institution entmythologisiert, arrangieren sich genaugenommen nicht die Institutionen mit den Bedürfnisstrukturen des Individuums, sondern es sind immer die Menschen, die sich in ihrem Handeln, ihren Bedürfnisbefriedigungen mit den Begrenzungen der Institutionen arrangieren und für die auferlegten Versagungen dankbar die Gratifikationen ergreifen und sich mit den vorfabrizierten Genußmöglichkeiten der Konsum- und Freizeitindustrie zufrieden geben. Schließlich ist auch die Frage zu stellen, unter welchen Maximen, unter

welcher Interessenlage und zu wessen Gruppe Nutzen Institutionen funktionieren und dabei als Brennmaterial die Kräfte und Gefühle von Menschen benutzen, die Menschen reduzieren auf körperliche oder geistige Arbeitskraft, die in der Arbeit "außer sich" sind. Von daher faßt bezüglich der Repression Krappmanns Unterscheidungskriterium "subjektive Interpretation von Normen" nicht, insoweit diese Interpretation (zu der Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz gehören) die Übermächtigkeit der Institution in ihren repressiven Ansprüchen allein nicht außer Kraft zu setzen vermag.

Die von der Institution verlangte "Selbstaufgabe" des Menschen in der Reduktion auf eine die Institution erhaltende Funktion wird zur lebenserfüllenden "Aufgabe" stilisiert. Im Gegenteil gibt sich der Mensch dort auf, wo er sich diese Aufgabe zu eigen macht. Das Aufgeben der institutionell verkürzten, gesicherten gesellschaftlichen Existenz, von seiten der Institution als Abweichung und Scheitern gebrandmarkt, wäre hingegen der Gewinn relativer Autonomie und damit die Aufgabe, diese Autonomie gegen institutionellen Widerstand zu verteidigen und trotz institutioneller Stolperdrähte zu erringen.

Auch wenn nach Mead und Krappmann Institutionen nicht notwendigerweise starr und repressiv sein bzw. aus Gründen ihrer Erhaltung Interpretationsspielräume einplanen müssen, so fragen beide doch nicht nach den inventiven Leistungen ihrer Veränderung. Insofern ist eine Unterscheidung zwischen repetitiver und inventiver Praxis bei ihnen nicht angelegt bzw. werden beide Praxisformen miteinander vermengt; es wird nicht unterschieden, inwieweit Interpretationsleistungen stereotypen Charakter aufweisen, was in der Vielzahl der Fälle zutreffen wird, und inwieweit sie kreative Momente beinhalten. Demgegenüber scheint bei Gehlen schon eher die Seite der Invention und Kreation beachtet, insoweit er die Phantasie und Überschußleistung zwar betont, dann allerdings wieder dem institutionellen Rahmen unterordnet. Schelsky, der seine Argumentation weitgehend innerhalb der Grenzen der Gehlenschen Institutionentheorie beläßt, bringt Gehlen gegenüber jedoch einige Modifizierungen ein, die das Verhältnis von inventiver und repetitiver Praxis erhellen. In der Darstellung von Schelsky, der die Frage, wie sich Bedürfnisse institutionalisieren, in enger Anlehnung an Gehlen zu beantworten sucht, wird deutlich, daß nicht jedwede menschliche Aktivität schon als institutionelle gedacht werden kann, daß möglicherweise die inventiven Kräfte des Menschen gar nicht institutio-

nell zu befrieden sind. "Nicht die problematischen, hochbewußten und in schöpferischer Anstrengung erreichten Erfüllungen neuer Bedürfnisse oder Lösungen von Lebensfragen lassen sich in institutionelle Formen bringen, sondern erst deren trivialisierte, banalisierte und formalisierte, leicht und sicher gewordenen und damit auf den Durchschnitt und die Menge der jeweilig betroffenen Menschengruppe umlegbaren Befriedigungen. Institutionalisierung ist also eine Stabilisierung von Verhaltensweisen als Trivialisierung und Banalisierung, und umgekehrt bildet erst ein Verhalten, das diesen Zustand erreicht hat, die Grundlage für neue stabile Institutionen" (Schelsky, 1979, S. 284 f).

Schelsky geht es nun aber nicht um den Aufweis nichtinstitutionalisierter Wirklichkeitsbereiche, sondern um die Frage, wie sich die moderne Subjektivität und Dauerreflexion, die er für die modernen Gesellschaften konstatiert, institutionalisieren. Gegenüber Gehlen, der die moderne Subjektivität und Dauerreflexion aus Gründen ihrer Unstetigkeit und der mit ihr verbundenen Ordnungsstörung nicht für institutionalisierbar hält, formuliert Schelsky die gegenteilige Ansicht der Institutionalisierbarkeit (vgl. ausführlich: ebd., S. 287 ff). Diese Auffassung setzt allerdings voraus, daß sich die Bedürfnisse der Dauerreflexion des modernen Bewußtseins in der "Form der Außen- und Fremdgesteuertheit" institutionalisieren (vgl. ebd., S. 287 f) und die traditionellen Institutionen und Verhaltensformulierungen nicht außer Kraft gesetzt, sondern die neuen institutionellen Formen in das bestehende Institutionengefüge eingebaut werden (vgl. ebd., S. 289). Damit kommt Schelsky aber schließlich nicht über Gehlen hinaus und bleibt bei dessen Auffassung stehen, daß die Institutionen durch Entlastung die Grundlage für Entfaltung schaffen, daß also die Entfaltung der menschlichen Person nur in der unbedingten Bindung an die Institution möglich erscheint. Schelsky: Die Institutionen "wollen und können gar nicht den inneren Aufschwung der Person, die Lebendigkeit des Geistes und der Seele in ihrer Selbstkommunikation, sicherstellen, aber sie garantieren deren dauernde Möglichkeit, indem sie einen Minimalbestand von Erfüllungen, eine in Außenweltdaten festgemachte und formalisierte Grundlage dieser Erlebnis- und Bewußtseinsform durch die Zeiten und für die Menge dauernd zur Verfügung halten ..." (ebd., S. 288).

Für Schelsky scheint "Dauerreflexion" sich darin zu vergegenständlichen, daß gegenwärtig immer neue Institutionen entstehen, die der Dauerreflexion Außenhalt geben. Der "Prozeß der Innenbewegung selbst, die unaufhörliche Erlebnis- und Vorstellungsunruhe der Subjektivität, ist als solcher und ganzer heute außenweltgebunden und institutionell gesichert" (ebd.). Damit werden institutionell dieser Subjektivität Handlungs- und Ausdrucksformen nahegebracht, geradezu aufgedrängt, und zugleich Dauerreflexion und Subjektivität als Verbindlichkeit formal gesichert (vgl. ebd., S. 288 f). Insoweit bedeuten bei Schelsky Dauerreflexion und Subjektivität keine institutionsüberschreitende Leistungen, sondern sind vielmehr durch das bestehende Institutionsgefüge abgesichert. Er stimmt anscheinend in der Denkfigur mit Gehlen insofern überein, als Reflexion und Subjektivierung ohne institutionellen Außenhalt nicht möglich erscheinen bzw. da, wo sie auftreten, nur pessimistisch als Orientierungsverlust und Selbstzerstörung gedeutet werden können. Von daher bezeichnen Schelskys "Dauerreflexion" und meine "reflexive Institution" nicht dasselbe, insoweit die Mitglieder der reflexiven Institution ihre Verhaltensmöglichkeit nicht durch den Segen der Institution erhalten, sondern dadurch, daß sie in grenzüberschreitenden Leistungen bestehende Schranken der Kommunikation und Bedürfnisbefriedigung solidarisch durchbrechen und darin zu einer Kooperation von Menschen werden, die dasselbe wollen und ihre Kräfte einsetzen zur Entdeckung und Strukturierung des Neuen, d.h. ihre Phantasie und ihre Fähigkeit schöpferischen Umgangs mit Welt entdecken. In formaler Hinsicht wäre diese Möglichkeit ohne inhaltliche Begrenzung zu institutionalisieren, was aber offensichtlich anderes bedeutet als Schelskys Außenhalt von Subjektivität. Schelskys beschränkte Position wird etwa deutlich in der institutionstheoretischen Fassung sozialen Wandels, der nach Schelsky darin besteht, "daß die Institutionen jeweils höchsten Grades ... neue Bedürfnisse produzieren, die ihre institutionelle Erfüllung verlangen und damit immer neue Institutionen und damit wiederum neue Bedürfnisse aus sich hervortreiben" (Schelsky, 1970, S. 20). Diese "Verinstitutionalisierung" kippt zur objektivistischen Seite, insoweit die Institutionen von ihren lebendigen Akteuren abstrahiert und selbst in den Rang von Subjekten des sozialen Wandels erhoben werden. Damit bleibt aber offen, wie neue Bedürfnisse entstehen und neue Bedürfnisbefriedigungen institutionalisiert werden; denn es wäre ja gerade zu fragen, ob diese neuen Bedürfnisse nicht gerade im nichtinstitutionellen Lebensraum entstehen. Für Schelsky indessen scheint die Sachlage klar und die Fragestellung eine andere zu sein: "Man kann im Sinne von Luhmann

geradezu behaupten, daß die individuell reflektierende Subjektivität der Komplexität moderner Institutionen und ihrer Handlungsbezüge nicht mehr gewachsen und deshalb zur Induzierung institutionellen Wandels ungeeignet geworden ist" (ebd., S. 26). Von daher leitet er ab, daß auch die "Freiheit der Subjektivität des einzelnen" als institutioneller Prozeß zu erfassen sei (ebd.), und mündet somit in seinem Denken in einen ebensolchen Institutionalismus, wie schon Gehlen vor ihm.

Eine andere, unter dem Namen des Strukturfunktionalismus bekannt gewordene Theorie, für die Talcott Parsons verantwortlich zeichnet, hat aufgrund ihrer auf Ordnung und Stabilität bedachten Problemperspektive zu einer ebenso rigiden institutionell überbestimmten Wirklichkeitssicht und einem "übersozialisierten" Menschenbild geführt. Für Parsons ist die soziale Struktur "ein System von Beziehungsmustern zwischen Handelnden in ihrer Eigenschaft als Rollenträger" (1968[2], S. 55). "Rolle" ist dabei der Brückenbegriff, der das soziale Handeln mit der sozialen Struktur verknüpft, indem Rolle normative Erwartungen beinhaltet, die funktional auf die soziale Struktur bezogen und über Sanktionen abgesichert sind und die ferner vom Handelnden internalisiert werden, so zu Motivierungskräften für sein Verhalten werden (vgl. ebd.). So liegt für Parsons "der wesentliche Aspekt der sozialen Struktur in einem System von Erwartungsmustern, die das rechte Verhalten für Personen in bestimmten Rollen definieren" (ebd., S. 56). In der Verschmelzung der Motive des Handelnden mit diesen Erwartungsmustern, ggf. unter "Nachhilfe" von Sanktionen, kommt dann das regelgeleitete soziale Handeln zustande. Einen Komplex von Erwartungsmustern, die als selbstverständlich in das Verhalten eingegangen sind, bezeichnet Parsons als "Institution". Für ihn ist - hier durchaus vergleichbar mit Gehlen - den Institutionen besondere theoretische Aufmerksamkeit zu schenken, da sie im wesentlichen die stabile Grundstruktur des sozialen Systems garantieren. "Das grundlegende, stabile Strukturelement der sozialen Systeme, dem nach der hier vertretenen Auffassung eine entscheidende Rolle in der theoretischen Analyse zukommen muß, ist also die Struktur jener institutionellen Muster, durch die die Rollen der Handelnden in den jeweiligen sozialen Systemen definiert werden" (ebd.). Die Ähnlichkeit mit der Gehlenschen Institutionenlehre geht indessen weiter: Institutionen bzw. institutionalisierte Rollen stellen Mechanismen dar, "mit Hilfe derer die außerordentlich vielfältigen Möglichkeiten der 'menschlichen Natur'

in ein einziges, integriertes System eingefügt werden, das mit allen Situationserfordernissen fertig werden kann, denen sich die Gesellschaft und ihre Mitglieder gegenüberstehen" (ebd.). Auch bei Parsons zeigen sich demnach die Institutionen als eine den Menschen vereinnahmende Übermacht, die seine Verhaltensmöglichkeiten einschränken, ihn in die bestehende Ordnung einpassen und auch mit den dazu notwendigen Motivationsstützen versehen (vgl. ebd.). Diese Verschränkung von Person und Gesellschaft - auf die Struktur des institutionellen Systems bezogen - läßt dann wesentlich erscheinen, daß die Institutionen "gleichzeitig Resultanten und Steuerungsfaktoren des Handelns von Menschen in der Gesellschaft" (ebd.) sind. Beide Komponenten bleiben aber für Parsons nicht unterscheidbar, weil die Institutionen als Resultanten menschlichen Handelns immer schon an die institutionelle Ordnung gebunden erscheinen, die Institutionen also als in der Gefühlsstruktur der Handelnden abgesichert vorausgesetzt werden.

Institutionen sind - nach Parsons - ein Hauptaspekt dessen, "was wir in einem allgemeineren Sinne als Sozialstruktur bezeichnen. Es sind die normativen Muster, durch die definiert wird, welche Formen des Handelns oder welche sozialen Beziehungen in einer gegebenen Gesellschaft als angemessen, rechtmäßig oder erwartet betrachtet werden. Die institutionellen Muster unterscheiden sich von anderen normativen Mustern, die das Handeln bestimmen können, durch zwei Hauptkriterien. Erstens sind sie von einem allgemeinen moralischen Empfinden getragen; sie zu befolgen ist nicht bloß zweckmäßig, sondern eine moralische Pflicht. Zweitens sind sie keine 'utopischen' Muster, die - so erstrebenswert sie auch immer sein mögen - nur von einigen wenigen oder nur unter außergewöhnlichen Umständen verwirklicht werden" (ebd., S. 140), vielmehr wird allgemein erwartet, daß diese institutionalisierten Muster als verbindlich erkannt und befolgt werden.

Ein institutionalisiertes Muster geht also einher mit einem Erwartungsdruck an den Handelnden, den dieser in der Befolgung der Norm als legitim und grundlegend für sein Handeln akzeptiert. Durch diese Muster wird das Handeln gemäß den mit ihnen verknüpften Erwartungen und Normen auf die institutionell geforderte Richtung und Bandbreite gelenkt. "Insofern sie verpflichtenden Charakter besitzen, 'determinieren' sie in gewissem Sinne das Handeln direkt; andernfalls geben sie Grenzen an, jenseits derer ein abweichendes Verhalten nicht mehr erlaubt ist und korrektive Kräfte in Gang setzt" (ebd.,

S. 141). In diesem Sinne läßt sich die institutionelle Struktur als ein "'Integrations'-Modus für die Handlungen der ihr zugeordneten Individuen" (ebd.) betrachten.

Eine weitere Ähnlichkeit mit Gehlen wird deutlich, wenn auch Parsons das Interesse des Individuums mit den institutionellen Normen identifiziert und so vorbehaltlos der Perspektive der institutionellen Verhaltensimperative folgt und jedes Abweichen nur als Bedrohung menschlicher Existenz fassen kann. "Wenn das Individuum also den institutionellen Normen nicht entspricht, so handelt es damit seinem eigenen Interesse entgegen: sein Verhalten führt dazu, daß ihm Hilfe und Befriedigungen entzogen werden, und kann sehr leicht weitere 'negative' Reaktionen zur Folge haben" (ebd., S. 185). Vergleichbar mit Gehlen, wird die Institution mit ihrer Regelhaftigkeit streng vom Zustand der Anomie bzw. Entfremdung geschieden. "Die Antithese zur vollständigen Institutionalisierung ... ist Anomie, die Abwesenheit komplementärer Strukturen im Interaktionsprozeß oder, was dasselbe ist, der vollständige Zusammenbruch der normativen Ordnung ..." (Parsons, zitiert nach: Bergmann, 1967, S. 53).

Die Kritik Gouldners (1974) setzt nun genau da an, wo Parsons versäumt zu fragen, "wessen Ziele und Werte dies eigentlich sind", nach denen die Menschen handeln (S. 242). "Verfolgen die Menschen ihre eigenen Ziele oder solche, die ihnen von anderen aufoktroyiert worden sind? ..." (ebd.). Die Definition des Menschen als symbolbeherrschtes, symbolverwendendes und symbolschaffendes Wesen (vgl. L. v. Bertalanffy) verkürzt sich bei Parsons um die schöpferische Dimension (vgl. Gouldner, 1974, S. 242), so daß das menschliche Wesen zum Abklatsch der Institutionen wird. Damit wird Entfremdung generalisiert und unhistorisch festgeschrieben. "Anstatt nun aber seine Sozialwissenschaft dem Problem zu widmen, wie die Menschen ihre eigene soziale Welt besser kontrollieren, ihre Ziele wirkungsvoller realisieren, die Unberechenbarkeit der Konsequenzen ihres Handelns reduzieren könnten - anstatt die sozialen Bedingungen zu analysieren, die es den Menschen eher ermöglichen, die eigenen Ziele zu erkennen und zu erreichen, begnügt sich Parsons mit der Betonung der universellen Schranken, innerhalb deren soziales Handeln abläuft, des Indeterminismus des sozialen Handelns selbst und der puren Kontingenz historischer Entwicklung" (ebd., S. 243).

Diese im Vorgehenden sehr kurz gehaltene Darstellung und Kritik Parsons ist nun insoweit schon für die Zwecke dieser Arbeit ausreichend, als es ja nicht darum gehen kann, eine breite Auseinandersetzung mit Parsons zu involvieren, sondern in der Auseinandersetzung mit Ansätzen einer Theorie der Institution einen Begründungszusammenhang für meine Unterscheidung von verregelter und reflexiver Institution zu gewinnen. Wie die kurze Auseinandersetzung mit Parsons zeigt, steht sein Ansatz unter der Perspektive der institutionellen Macht, die die Einschränkung menschlicher Subjektivierungsprozesse impliziert. Seine Grundstruktur ist von der Gehlens nicht verschieden, aufgrund mangelnder Differenziertheit - Parsons beansprucht ja keine Theorie der Institution vorzulegen - fällt er hinter diesen zurück. Gleichwohl hilft mir Parsons, das Wesen verregelter Institution zu erfassen, insoweit der Zwangscharakter der Institution[22)], verbunden mit Sanktionsandrohung und Angst, in seiner Fassung der Institution als System von Erwartungsmustern, die das Verhalten - bei vorausgesetzter Übereinstimmung von institutionalisierten Werten und Normen einerseits und internalisierten Werten und Normen bzw. subjektiven Motivationen andererseits - im Sinne der Konformität bestimmen, mit meiner Fassung verregelter Institution zusammenfällt.

Wenn ich hier auf Schütz und seine Unterscheidung verschiedener Wirklichkeiten zurückgreife und die funktionalisierte Ordnungsperspektive Parsons' an den Alltag als die oberste Wirklichkeitsregion herantrage, kann ich alle anderen Wirklichkeiten, z.B. die Traumwelt, funktional ausgrenzen und als irrelevant erklären für die Bewältigung der notwendigen, institutionell verordneten Wirkhandlungen und Alltagsverrichtungen. Wie in der vorangegangenen Analyse des Schützschen Ansatzes einer Alltagssoziologie erarbeitet, sieht Schütz ja die verschiedenen Wirklichkeitsregionen als voneinander strikt getrennt an, so daß sie in den "Grauzonen unter dem Alltag" isoliert bleiben und keine handlungsleitende Relevanz für die pragmatische Einstellung des Alltagshandelns gewinnen können. Das ist eine Folge der verbindlich gemachten Wirklichkeitssicht der dominanten Alltagswelt, die ihre Wirklichkeitsdeutung monopolisiert und folglich die Macht hat, per definitionem die anderen Wirklichkeitsregionen in das Schattenreich des Suballtags zu verweisen, eine Wirklichkeitssicht, die Schütz selbst ja nicht in Frage stellt.

"Der Alltag unternimmt einiges, um Träume von sich fernzuhalten: Er stellt seinen Sinn über den der Träume und hält sich für präziser, greifbarer und

kompakt. Seine Moleküle hocken eng aufeinander und erwecken den Anschein von Festigkeit. Den Träumen mangelt es an Standfestigkeit, sie sind ständig in Bewegung, fließen auseinander und wieder zusammen; ihre Zustandsform ist so anfällig wie eine Pusteblume: Die Traummoleküle treffen sich hin und wieder, um sogleich davonzuschweben; ihre Verbindlichkeit ist eine andere als die des Alltags.

An die Träume wird der Maßstab des Alltags angelegt, dessen Skala in gleichförmige Realitäten unterteilt ist, die so exakt angeordnet sind, daß jeder Irrtum ausgeschlossen scheint. Träume sind Schäume - sagt der Alltag, und weil sich Schäume nicht vermessen lassen, sind sie bei diesem Geschäft die Verlierer.

Aus der Sicht des Alltagspragmatismus ergeben Träume keinen Sinn und werden daher als unrealistisch etikettiert. Damit aber nicht genug. Der Alltag ist so vermessen und seiner sicher, daß er auch noch genau anzugeben vermag, ab wann die ohnehin schon als unrealistisch stigmatisierten Träume noch unrealistischer werden: 'Das fällt mir nicht mal im Traum ein'. Der Tagespragmatismus hat also selbst für Maßloses noch Meßeinheiten. Ohne es zu merken, unterschiebt er den Träumen eine Struktur, die alltäglich geleugnet wird: Träume sollen demnach zwar chaotische, unsinnige Ordnungen aufweisen, die jedoch eine gewisse Sorte von Realitätsstörungen auszumustern vermögen: bis hierher und nicht weiter, denn was dem Alltag nicht im Traum einfallen würde, darf den Träumen auch nicht gefallen. Ihre Art, dagegen zu rebellieren, wird selten als solche anerkannt: Vergessensprozesse, die nicht der Rede wert sind, da dem ohnehin schon traumlosen Alltagsmenschen der Verlust seiner Träume nicht mehr auffällt. Traumtänzer - das ist die Beschimpfung des Tagespragmatismus für diejenigen, die aus der Reihe tanzen, die sich auf dem Parkett im Kreise drehen und dabei dem Rande entgegentrudeln. Nur manchen gelingt es, dem wachen Blick des Alltags zu entgleiten, ihn aus den Augen zu verlieren. Die meisten lassen sich vom Alltag zurückpfeifen und drehen sich weiter auf der Stelle, in der Mitte des Parketts. Es sind diejenigen, die mit beiden Beinen auf dem Tanz-Boden stehen" (Knetsch, 1979, S. 305 f).

Was hier beschrieben ist, kann als dem Parsons-Gehlenschen Konzept der institutionellen Verregelung und Entlastung entsprechend angesehen werden. Die institutionellen Vorgaben schließen phantasievolles Träumen und Invention als bestandsgefährdend aus dem Spektrum der legitimen Verhaltensweisen aus. Genaugenommen werden die Menschen ihrer Träume nicht völlig und irre-

versibel beraubt, ihre Träume werden funktionalisiert - darin liegt die Beraubung, sie werden dem Institutionengefüge "gefügig gemacht". Die Fähigkeit zum Träumen, die Kraft der Phantasie - von Gehlen als das elementare Sozialorgan bezeichnet - wird institutionell zurechtgestutzt und der entstehende leere Raum mit Surrogaten angefüllt. So kann sich nun die eingeschränkte, gefesselte und unterbesetzte Phantasie mit den Bildern gesellschaftlich vorfabrizierten Glücks festsaugen (vgl. Dietz, 1970, S. 119).

Es bleibt aber die Frage, ob die dominante Welt der Institutionen rivalisierende und kontrastierende Wirklichkeitsbestimmungen ausscheiden kann. So stellt Tiryakian (1975) gegen Parsons Ordnungsprämissen die Behauptung, "daß sich die soziale Wirklichkeit nicht in einem institutionell geregelten, d.h. normativ orientierten, legitimierten und rationalen, Verhalten erschöpft. Ein solches Verhalten konstituiert lediglich das öffentlich bzw. an der Oberfläche sichtbare Verhalten - wobei allerdings noch die Frage bleibt, wie es konstituiert ist und wie die Gesellschaft des Alltagslebens aufgebaut ist und für wirklich gehalten wird" (S. 351). Es soll hier nicht darum gehen, das anspruchsvolle Programm einer strukturalen Soziologie, die die historische und verstehende Dimension in die soziologische Dimension einzubringen und die mit den Tiefenschichten der Person korrespondierende dualistische Ordnung kosmologischer Kategorien als kulturelle Matrix der gesellschaftlichen Strukturen zu entfalten sucht, zu referieren, ich will mich nur auf die damit verbundene Unterscheidung Tiryakians von institutionellen und nichtinstitutionellen Phänomenen einlassen.

Tiryakian bezieht sich mit dem Terminus institutionelles Leben "auf die Gesamtheit der sozialen Aktionen, die sich innerhalb der sozialen Institutionen ereignen und die wenigstens implizit, wenn nicht explizit, durch einen öffentlich anerkannten normativen Bezugsrahmen strukturiert werden" (ebd.). Darin wird zunächst kein wesentlicher Unterschied gegenüber Parsons erkennbar. Entscheidende Differenz ist jedoch der Verzicht Tiryakians auf die Ausschließlichkeit der institutionellen Perspektive durch die Betonung eines "nicht-institutionellen" Lebensbereiches, der gewissermaßen die Kraft menschlicher Invention und Phantasie beherbergt und eine Art Motor für die gesellschaftliche Veränderung beinhaltet. Man kann sagen, "daß sich die Gesellschaft als ein sich entwickelndes Phänomen in einem Zustand der dynamischen Spannung zwischen institutionellen Phänomenen, die das 'öffentliche Leben'

charakterisieren, und nicht-institutionellen Phänomenen befindet, die außerhalb des Bereichs der öffentlich anerkannten und belohnten Aktivität liegen. Institutionelle Phänomene sind im großen und ganzen die sichtbare Oberfläche der Gesellschaft. Die nicht-institutionellen Phänomene, die abseits des rational geordneten Verhaltens liegen und ihm sogar zuwiderlaufen, gehören nicht der gleichen Ordnung an und sie entspringen auch nicht derselben Tiefenschicht der gesellschaftlichen Struktur, sondern sie sind dem Blick der Öffentlichkeit weitgehend entzogen ..." (ebd., S. 360). Hier bleibt Tiryakian nun insoweit unklar, als er nicht sehr genau ausführt, was zu diesen nicht-institutionellen Phänomenen gehört, aber er rechnet den Bereich der Tabus, der Verbote, des Verdrängten, der Sehnsüchte und Hoffnungen, des "Heiligen" zu diesen Phänomenen (vgl. ebd., S. 361 f), offensichtlich also das, was die Institutionen nicht "in den Griff kriegen", was von den institutionalisierten Werten abweicht, was "unangenehm" ist und der öffentlichen Ansicht entzogen ist. "Nicht-institutionelle Phänomene sind Manifestationen grundlegender Wirklichkeitskonzeptionen (z.B. des sexuellen, des politischen oder wirtschaftlichen Lebens), die von Mitgliedern gehegt werden, die sich scheinbar ganz dem institutionellen Leben unterworfen haben. Mit anderen Worten: nicht-institutionelle Phänomene entstammen völlig anderen moralischen Auffassungen der sozialen Wirklichkeit; sie folgen ganz anderen Regeln des sozialen Handelns als denen der bestehenden und anerkannten sozialen Ordnung. Nicht zuletzt deswegen werden - aus der Perspektive derer, die im normativen Bezugsrahmen des institutionell geregelten Lebens sich bewegen - nichtinstitutionelle Phänomene oft als 'irrational' denunziert. Es wird dabei nicht immer begriffen, daß das vom Standpunkt des institutionellen Common sense als irrational, wenn nicht sogar unmoralisch erscheinende Handeln vom Standpunkt derjenigen, die von anderen normativen Voraussetzungen ausgehen, durchaus als rational und moralisch angesehen werden kann. Geradezu umgekehrt erscheint das institutionelle und moralisch anerkannte Verhalten als irrational, wenn nicht als unmoralisch, wenn man von einem radikalen Standpunkt aus urteilt" (ebd., S. 361).

Von einem ebenfalls institutionskritischen Standpunkt argumentiert Ivan Illich, der dem "radikalen Humanismus" zugeordnet werden kann. Nach Erich Fromm vertritt dieser Humanismus ein Prinzip des Zweifelns als Grundhaltung und beinhaltet radikales Infragestellen. Das bedeutet, "daß der radikale

Humanismus jeden Gedanken und jede Institution dahin in Frage stellt, ob sie die Fähigkeit des Menschen zu mehr Lebendigkeit und Freude fördern oder behindern" (Fromm, Einleitung zu: Illich, 1972, S. 8).

Ivan Illichs Kritik gilt vorwiegend der Schule als der gesellschaftlich zentralen Institution der Ordnungserhaltung und maßregelnden Unterweisung, seine Schriften (1972, 1973) beinhalten jedoch eine allgemeine Institutionenkritik, die ich im folgenden skizzieren werde.

Im Gegensatz zu Gehlen, der den entlastenden Charakter der Institutionen zur fetischisierten Notwendigkeit erhebt, sieht Illich in der institutionellen Entlastung eine die menschlichen Kräfte blockierende Macht: "Institutionen schaffen Gewißheiten. Nimmt man Gewißheiten ernst, so töten sie das Herz und fesseln die Phantasie" (1972, S. 10).

Es ist nun das Verdienst Illichs, keine abstrakte Institutionenkritik konzeptualisiert, sondern seine Kritik an der institutionellen Wirklichkeit exemplarisch an der Schule entwickelt und konkretisiert zu haben. Insoweit für mich der Unterschied der Lernbedingungen in Schule gegenüber Jugendarbeit wichtig wird (siehe Kap. A II), bietet Illichs Kritik der Verschulung mir die Möglichkeit, sein Programm der Entschulung mit den realen Bedingungen der Jugendarbeit und der idealtypischen Jugendarbeit als reflexive Institution zu verbinden. Illich thematisiert die Schule als "manipulative Institution" und ordnet sie auf der rechten Seite eines von ihm entworfenen Klassifikationsschemas von manipulativen bis geselligen Institutionen ein (1973, S. 63 ff). Allerdings scheint mir dieses Klassifikationsschema nicht sonderlich fruchtbar und auch den Absichten Illichs nicht völlig angemessen zu sein[23)], so daß ich selbst mich nicht darauf stützen werde.

Die Schule erscheint nun als eine manipulative Institution par excellence, die vom Stellenwert, den sie in der Biographie der Menschen einnimmt, prädisponierenden Charakter für die Zukunft ihres Lernens und Lebens gewinnt. "Hat jemand erst akzeptiert, daß Schule nötig ist, so fällt er leicht andern Institutionen anheim. Lassen junge Menschen es erst einmal zu, daß ihre Phantasie durch Unterweisung nach Curriculum geformt wird, so werden sie für institutionelle Planung jeglicher Art konditioniert" (ebd., S. 51). "Die institutionalisierten Werte, welche die Schule einimpft, sind quantitativer

Art. Die Schule führt junge Menschen in eine Welt ein, in der alles meßbar ist, auch ihre Phantasie und sogar der Mensch selber" (ebd., S. 52).

So produziert nach Illich Schule wesentlich die Entfremdung, und die Verschulung der Gesellschaft selbst wird zum Ausdruck der Veränderung des entfremdenden Prozesses [24]. Für ihn gründen Schulen auf der falschen Hypothese, "daß Lernen das Ergebnis von lehrplanmäßigem Unterricht sei. ... Die Schulen pervertieren selber die natürliche Neigung, zu wachsen und zu lernen, zur Nachfrage nach Unterricht" (ebd., S. 70 f). Die Schulen entzögen Dinge dem täglichen Leben, indem sie diese zu Lehrmitteln erklärten (ebd., S. 88). Sie würden die Verantwortung lähmen und die Menschen um ihr geistiges Wachstum betrügen (ebd., S. 71). Schule zwinge die Menschen dazu, etwas zu lernen, was sie gar nicht wissen wollen (vgl. ebd., S. 95) und stehe der Entdeckung entgegen, daß das meiste Lernen kein Lehren erfordere (vgl. ebd., S. 59).

Ohne daß Illich die Schule zur alleinigen manipulativen Institution erheben würde [25], sieht er in ihr doch den Angelpunkt für die Veränderung der Gesellschaft. Man mag Illich hier Idealismus vorwerfen oder Ignoranz der politisch-ökonomischen Macht, die die Schule umgreift, seine Erkenntnis und Kritik der gesellschaftlichen und schulischen Entfremdung jedenfalls sind nicht als realitätsblind wegzuwischen. Illich: "Das heutige Ideal ist eine panhygienische Welt: eine Welt, in der alle Berührungen zwischen Menschen sowie zwischen Menschen und ihrer Umwelt das Ergebnis von Voraussicht und Manipulation sind. Die Schule ist das geplante Verfahren geworden, das den Menschen für eine geplante Welt zurechtschleift: das wichtigste Werkzeug, um den Menschen in der Falle des Menschen zu fangen" (ebd., S. 114). Nicht passives Abwarten wird die Haltung sein, die der Schule ihren Brennstoff entzieht, sondern nur die persönliche und aktive Entscheidung für ein Lernen in Freiheit: "Jeder von uns ist persönlich für seine Entschulung verantwortlich, und nur wir selbst haben die Macht, es zu tun. Keiner hat eine Entschuldigung, wenn es ihm nicht gelingt, sich vom Schulunterricht zu befreien"(ebd., S. 59).

Die Möglichkeit dieser Befreiung sieht Illich in der Tätigkeit des Lernens begründet. Er bestimmt Lernen als "diejenige menschliche Tätigkeit, die am wenigsten der Manipulation durch andere bedarf. Das meiste Lernen ist nicht

das Ergebnis von Unterweisung. Es ist vielmehr das Ergebnis unbehinderter Teilnahme in sinnvoller Umgebung. Die meisten Menschen lernen am besten, wenn sie 'dabei sind'. Trotzdem zwingt sie die Schule, ihr persönliches, kognitives Wachstum mit komplizierter Planung und Manipulation gleichzusetzen" (ebd., S. 51). Folglich bedarf die gesamte Gesellschaft einer radikalen Entschulung, mit der die bestehenden Machtstrukturen verändert werden. "Entschulen heißt, die Macht beseitigen, die ein Mensch besitzt, um einen andern zur Teilnahme an einer Versammlung zu zwingen" (ebd., S. 100).

Das hat weitere Konsequenzen für das sogenannte pädagogische Verhältnis, das herkömmlicherweise durch die professionalisierte Lehrerrolle und die Rolle eines unmündigen, zu erziehenden Schülers strukturiert ist, und für die institutionelle Absegnung und Absicherung dieses Verhältnisses. Illich sieht keine Notwendigkeit, die herkömmliche Lehrerrolle sowie die Beschränkungen des Lehrens aufrechtzuerhalten[26], auch ist die Alternative nicht eine aus öffentlichen Mitteln konzipierte und durchgeführte neue Einrichtung, "welche die Menschen lernen 'macht'" (ebd., S. 81), er plädiert vielmehr für die "Entwicklung eines neuen Stils von bildenden Beziehungen zwischen dem Menschen und seiner Umwelt" (ebd.). Die radikale Alternative gründet auf selbstmotiviertem Lernen, der Aufhebung des Lernzwanges und der Erschließung von Verbindungen zur Welt (vgl. ebd., S. 81 f).

Ein neues Bildungssystem, das freies Lernen ermöglicht, weist nach Illich mehrere Merkmale auf: "Es sollte allen, die lernen wollen, zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens Zugang zu vorhandenen Möglichkeiten gewähren; es sollte allen, die ihr Wissen mit andern teilen wollen, Vollmacht geben, diejenigen zu finden, die von ihnen lernen wollen; schließlich sollte es allen, die der Öffentlichkeit ein Problem vorlegen wollen, Gelegenheit verschaffen, ihre Sache vorzutragen" (ebd., S. 84).

Die Institutionenkritik Illichs am Beispiel der Schule macht bereits die Alternative zur Verregelung und Manipulation deutlich, von Illich als "Entschulung" bezeichnet. Im Mittelpunkt seines Konzepts steht die Aufhebung von Manipulation, Belehrung und Zwang, damit es Menschen möglich wird, in Freiheit zu leben. Nun beschränkt sich Illich auf einen utopischen Entwurf, der nicht nur plausibel ist, sondern auch von dem Glauben und der Hoffnung getragen ist, daß der Mensch noch nicht seine Zukunft verspielt hat. Die

allgemeine Institutionen- und Gesellschaftskritik Illichs ist ihrem Charakter nach antiautoritär und humanistisch, sie betont ferner die inventiven Kräfte der Menschen, die aus den manipulativen Beschränkungen heraustreten müssen, und die Eigenverantwortlichkeit für ihr eigenes Tun. Illichs Kritik an der institutionell verregelten Realität ist - in den Worten von Fromm ausgedrückt - eine Kritik am Habensmodus (vgl. Fromm, 1979); es geht um lebendiges, selbstmotiviertes Lernen, das sich nicht an den Erwerb von toten Zertifikaten und institutionellen Zugangsberechtigungen heftet.

Nun hat Illich in seiner Analyse nicht nach den innerinstitutionellen Spielräumen oder gesellschaftlichen Randzonen gefragt, in denen sich die Kräfte der Menschen formieren können. Er hat eine provokante Alternative im harten Schlagschatten der Phantasie formuliert, aber nicht untersucht, wo sich diese Alternative real entwickelt, auf welche Motivations- und Legitimationskrisen des institutionellen Systems sie hoffen kann.

Eine solche Analyse existiert nicht in explizierter Form, gleichwohl lassen sich einige Skizzen zur theoretischen Begründung finden[27]. Ausgangspunkt kann die Tatsache sein, daß menschliches Verhalten in der Regel weitgehend institutionsverbunden ist. Soziologische Analysen haben deshalb bei der Beschreibung und Erklärung menschlichen Verhaltens die institutionellen Bedingungen einzubeziehen. Darüber hinaus sind die nicht oder nur wenig institutionalisierten Verhaltensbereiche zu berücksichtigen. Ein weiterer Ausgangspunkt ist mit der Unterscheidung Schüleins von "technischen und selbstreflexiven Institutionen" gegeben, auf die ich mich im folgenden stützen werde.

Schülein (1978) bringt eine Unterscheidung zwischen "technischen und selbstreflexiven Institutionen" ein; diese orientiert sich "an Differenzen der Funktion, des dominanten Interaktionstypus (und dem entsprechenden Kommunikationsmedium), der normativen Struktur sowie dem Modus der Vermitteltheit mit dem gesellschaftlichen Prozeß" (S. 60).

Während technische Institutionen ihre Funktion in der Produktion und Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen finden, sind selbstreflexive Institutionen auf "die praktische Genese, Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung von subjektiven und objektiven Sinnstrukturen (d.h. von Handlungskonsistenz,

Kontinuität und Identität)" bezogen (ebd.). Schülein weist darauf hin, daß diese Unterscheidung eine analytische ist, und Institutionen realerweise eine Einheit von technischer und selbstreflexiver Institution in je unterschiedlicher Akzentuierung beinhalten (ebd., S. 61).

Bei der realen Analyse von Institutionen kann zunächst nach den historischen Entstehungsbedingungen gefragt werden. Darüber hinaus ist auch die Eigenlogik der "Ausdifferenzierung und Binnenstruktur der Institution" zu untersuchen (vgl. ebd., S. 64). Ein intrainstitutioneller Spielraum, der innerhalb der Institution die Ausgestaltung der institutionsspezifischen Rollen und Erwartungen ermöglicht, läßt sich dann als Vermittlung zwischen gesamtgesellschaftlichem Kontext und institutionsspezifischen Merkmalausbildungen sehen. Die institutionell verfestigten Verhaltenserwartungen, die sich sozialstrukturell auf Dauer gestellt haben, können in der Analyse mit den konkreten sozialen Handlungen der Handelnden konfrontiert werden.

Schülein bringt nun ein wichtiges Kriterium ein, das die Beanspruchung der Struktur einer Institution, etwa im Falle von Konflikten, betrifft. Dieses Kriterium ist mit der Konfrontation durch "subjektive Praxis" gegeben. Offensichtlich versteht Schülein unter subjektiver Praxis die bereits in seiner Unterscheidung von technischer und selbstreflexiver Institution genannten Subjektivierungsleistungen hinsichtlich der Sinnstrukturen. "Die soziale Struktur einer Institution wird umso mehr beansprucht, je mehr sie subjektiver Praxis konfrontiert ist. Subjekte sind keine technisch manipulierbaren Objekte; die Steuerung ihrer Praxis ist hoch voraussetzungsvoll und aufwendig" (ebd., S. 65). Insoweit die sozial Handelnden zu eigengesteuerten Handlungsweisen finden, sich also von den Bedeutungsvorgaben der Institution distanzieren und sich in ihren Lebensäußerungen subjektivieren, wird die Elastizität der Institution beansprucht. Aus dem Blickwinkel des Systemkonformismus sind diese Subjektivierungen als Störungen aufzufassen, und insoweit die funktionale Eingebundenheit der Institution durch Subjektivierung gefährdet wird, müssen die institutionsinternen Sanktionsmittel einsetzen bzw. außerhalb der Institution liegende Kontrollressourcen aktiviert werden. Mit Parsons kann hier auf die Möglichkeit der strukturellen Isolierung von Konfliktherden in sozialen Handlungssystemen verwiesen werden (vgl.: Parsons, 1970[2], S. 38 f). Schülein faßt diese als institutionsinternen Stillstand und bringt folgende systemtheoretische Differenzierung ein, die

er auf seinen Typus der selbstreflexiven Institution bezieht. "Der institutionsinterne Stillstand ist auch eine Funktion des Austausches mit der sozialen Umgebung. Isolation ist daher der Modus, der labile Internzustände absichert. Das ist, gerade bei komplizierten Zusammenhängen, eine überlebenswichtige Einrichtung: eine selbstreflexive Institution muß sich davor schützen, von gesellschaftlichen Zwängen leicht überflutet zu werden. Die Dichte der Institutionsgrenzen ist jedoch ein Risiko. Ist sie zu 'erfolgreich', dann führt dies zwangsläufig zum inneren Erstarren, möglicherweise sogar Absterben, weil die notwendige Reflexion interner und externer Entwicklungen behindert wird. ..." (ebd., S. 78).

Mit dieser Ausführung Schüleins wird ein zentrales Problem selbstreflexiver Institutionen sichtbar. Eine selbstreflexive Institution dichtet sich vor dem verregelten Institutionengefüge, um den institutionellen Zwängen und Erpressungen zu entgehen, also gewissermaßen aus "Überlebensgründen", ab, steht damit aber vor der Gefahr, ihren Realitätsbezug in Erkennen und Handeln zu verlieren.

Schülein konkretisiert seine Analyse selbstreflexiver Institutionen an dem Fallbeispiel der Psychoanalyse. In dieser konkreten Beschäftigung bleibt notwendigerweise der Verallgemeinerungsgrad seiner Überlegungen in Frage gestellt. Ein Ansatz für die Weiterarbeit an der Theorie selbstreflexiver Institutionen ist mit dem Legitimationsproblem gegeben. Die von Habermas als Legitimationskrise bezeichnete Teilkrise des Gesellschaftssystems bezieht sich im wesentlichen darauf, daß es keine traditionelle Absicherung gesellschaftlich-institutioneller Praxis mehr in dem Sinne gibt, daß sich Institutionen kraft ihrer Existenz quasi naturwüchsig legitimieren.

Schülein beschreibt das Legitimationsdefizit von Institutionen als die "Problematik permanenter Neuanpassung von Institutionen" (ebd., S. 61). Diese Problematik sei umso ausgeprägter, "je mehr selbstreflexive Funktionen eine Institution hat und je näher sie zum Zentrum gesellschaftlicher Entwicklungen steht" (ebd.). Die Destruktion des institutionellen Legitimierungspotentials erweist sich als abhängig von dem Prozeß der Subjektivierung, das meint die Formulierung von kontrastierenden Verhaltenserwartungen und alternativen Zielparametern. Dies setzt voraus, die institutionellen Verhaltensimperative in ihrer scheinbaren Selbstverständlichkeit zu

entlarven. Subjektivierung meint damit auch eine Zunahme an Erfahrungsfähigkeit. In einer sich verbürokratisierenden technokratischen Gesellschaft kann Erfahrungsfähigkeit als die Fähigkeit bezeichnet werden, "den Subjekt-Objekt-Zusammenhang der technologischen Verfügung zu durchbrechen und in kommunikativen Zusammenhängen zu lernen, die Subjektivität anderer erfahren und verstehen zu können" (Ortmann, 1977, S. 89; vgl. S. 89 ff).

An diesem Punkt setzt auch Habermas mit seinem Diskursmodell an, das eine gewisse Ähnlichkeit mit meiner Vorstellung der reflexiven Institution aufweist. Für Habermas ist der Diskurs "keine Institution, er ist Gegeninstitution schlechthin. Deshalb läßt er sich auch nicht als 'System' auffassen, denn er funktioniert nur unter der Bedingung der Suspendierung des Zwangs, funktionalen Imperativen gehorchen zu müssen" (1972 b, S. 201). In dieser gegen Luhmann gerichteten Bemerkung wird die systemtranszendierende Fassung des Diskursbegriffs deutlich, der zukunftsweisende Vorgabe oder, wie Habermas formuliert, "der Vorgriff auf die ideale Sprechsituation ist" (1972 a, S. 136) und somit eine kontrafaktische Unterstellung[28)].

Der Diskurs läßt sich als das Medium der Konstituierung und Aufrechterhaltung von Kooperation interpretieren. Allerdings wird dabei Kooperation zunächst auf Sprache und Dialog bezogen, d.h. auf die Konstituierung eines Verständigungsverhältnisses in Situationen der Rede. Ohne diese Einschränkung scheint mir der Diskursbegriff Habermas' nicht verständlich. Des weiteren ist der Diskurs als Sonderfall kommunikativen Handelns gefaßt, in dem die Selbstverständlichkeit von Geltungsansprüchen suspendiert ist. Somit läßt sich "Diskurs" in Bezug auf Schütz' Soziologie der Alltagswelt als Enklave in der Alltagswelt wie auch der Welt wissenschaftlichen Denkens verstehen, in der die selbstverständlichen Sinnstiftungen alltagsweltlichen Routinehandelns außer Kraft gesetzt, vom Druck alltäglicher Entscheidungen und ihrer Motive befreit sind. Kommunikative Kompetenz[29)] wäre die Voraussetzung eines Handelns, das Sinnansprüche auf ihre Geltung hinterfragt und auf der Idee eines diskursiv herstellbaren Konsens gründet[30)].

6. Resümee: Zur Typologie der Institution

Aus der Sicht des institutionalisierten Individuums ist das Makrosystem der gesellschaftlichen Institutionen die Mauer mit Parolen, die als machtvoll und lebensbestimmend gesehen wird, vor der das Individuum als Nichtigkeit steht und in die es einbezogen werden soll im Sinne des Systemkonformismus und Funktionalismus. Die Übermächtigkeit des institutionellen Systems als Faktum des Bezugsrahmens bestimmt als schon vorgeordnete, strukturierte Realität die institutionelle Existenz der Menschen. Der funktionale Verbund der Institutionen - mit der Macht zu zwingen ausgestattet - ist dem Menschen nicht nur die verordnete Grundlage seiner Bewegungen, sondern wirkt in der Übersetzung in seine Subjektivität als Begrenzung seiner Aktivitäten. So werden die auf Dauer gestellten institutionalisierten Lösungen als zivilisatorisches Gehäuse der individuellen Existenz vorausgestellt als der Bereich gesicherter Bewegungen, verbunden mit der Suggestion: Wenn Du den Vorgaben und Wegweisern folgst, kannst Du Dich sicher fühlen; Du wirst nicht gezwungen, nicht gestraft, Du erhälst Gratifikationen, vielleicht gar institutionelle Anerkennung. Der Preis freilich für diese institutionelle Existenz wird verschwiegen, der darin liegt, daß Du institutionalisiertes Individuum bist, funktional eingepaßt, eingepfercht und überraschungslos glücklich und geborgen, mithin also glücklos und selbstlos. Die Institution sorgt für Dich, nachdem Du ihr Deine Existenz geopfert hast[30a)].

Wenn nun die institutionalisierte, verregelte Existenz so viel Sicherheit gibt, warum wird sie von einigen nicht dankbar ergriffen? Warum kanalisieren sich Ideen und Kräfte nicht nur in institutionalisierte Bahnen, sondern suchen sich neue Wege? - Warum fand z.B. die Rebellion der jugendlichen Generation der 60er Jahre außerhalb der etablierten Institutionen statt, warum hat die institutionelle Existenzweise diese Kräfte nicht absorbieren und (unter-) binden, für ihre eigenen Zwecke einsetzen können? Die Antwort liegt im Selbsterhaltungsmechanismus der Gesellschaft, der nichtinstitutionell ist, liegt im Wesen des Menschen, in seiner Phantasie und Experimentierfreude. Ohne die strukturierende Kraft menschlicher Wünsche und Hoffnungen würde das institutionelle System als traditionell überaltertes zusammenbrechen. Denn ließen sich alle menschlichen Wesenskräfte institutionell ursupieren, würden die Institutionen durch die ihnen eigene Einfältigkeit und Gleichförmigkeit nicht überdauern können.

Die vorgeregelten Institutionen haben zwar die Macht zu zwingen, aber wenig inventive Kraft, weil sie diese als potentiell bestandsbedrohend nicht in ihrem Zentrum dulden, sondern mittels ihrer Macht suspendieren oder an den Rand verweisen. Sie schützen sich davor, in ihrem Kern kritisiert zu werden und sind unduldsam gegen überraschendes, die routinisierten Abläufe störendes Verhalten, obwohl sie genau den diesem Verhalten zugrundeliegenden Kräften ihre Konstitution zu verdanken haben. Darin liegt der Widerspruch der Institutionen. Für ihre Konstitution wesentlich waren die inventiven Kräfte der Menschen; die ehemals inventiven Lösungen werden generalisiert und monopolisiert, zur Institution, zum Regelsystem erhoben; sie erstarren zu Mustern, die schablonenhaft abgezogen und tradiert werden können. Jetzt ist jedes inventive Infragestellen des institutionellen Inventars an Problemlösungen eine Gefährdung der Vervielfältigung und Tradierung. Kritik und Invention, Bewußtheit und Frage werden ausgeschlossen.

Natürlich ist dies eine Frage der Macht und des Interesses: Wer partizipiert an den tradierten und sanktionierten Problemlösungsmustern? Wer lebt von der Verfügung über institutionelle Ressourcen? Wer richtet sich in den Institutionen häuslich ein? Wer hat ein Interesse, in seiner Häuslichkeit, Hausherrlichkeit und Verfügungsmacht nicht angetastet zu werden? Wer macht sich warum zum Hüter des Fortschritts von gestern? Wer fürchtet, von dem heutigen Fortschritt in seinen Privilegien geschmälert oder fortgespült zu werden? Wer hat ein Interesse zu suggerieren, Wirklichkeit habe so zu bleiben, wie sie nun einmal ist? Wer profitiert von der Sichtweise, Institutionen seien Verhaltensprogramme, die vor der prinzipiellen Unberechenbarkeit menschlicher Spontaneität, vor den Launen der Individuen schützen und durch ihren festen Orientierungsrahmen den Individuen zur Verhaltenssicherheit verhelfen würden?

Obwohl Gehlen das Partizipationsgefälle an institutionellen Privilegien und Gratifikationen nicht thematisierte, so hat dieses doch etwas mit der von ihm geprägten "Entlastung" - wenn auch in einem anderen Sinne - zu tun. Nach Gehlen bezeichnet "Entlastung" als anthropologische Kategorie die Tatsache, daß das institutionelle Geflecht dem Menschen Orientierungspunkte setzt und ihn von der Beschwerlichkeit entlastet, immer wieder von vorne beginnen zu müssen. Analog zum Instinkt liefert Institution die Grundlage für Verhaltenssicherheit und "Überleben". Das ist aber eine funktionalisierte Sicht der Institution[31].

Die Institutionen entlasten die Privilegienträger durch Legitimations- und Kontrollstrategien, durch Ausscheidung unbequemer Fragen, von dem Infragestellen ihrer Privilegien. Sie entlasten ihre Mitglieder von der Anstrengung eigener Denkbemühung, von Mut und Risiko, von Selbstbemessung und Veränderungswillen. So gesehen ist diese Entlastung Verlust, Beraubung menschlicher Möglichkeiten.

Darin wird aber wieder der Widerspruch der Institutionen deutlich. Ehemals auf inventiver Grundlage entstanden, schließt jetzt die Institution die inventiven Momente menschlicher Praxis aus. Die Institution kippt zur Seite der Verregelung und Kontrolle.

Wir stehen heute vor der Frage, ob die überlieferten verregelten Institutionen die zukünftige Existenz der Menschheit als menschliche Existenz garantieren können. Doch was bedeutet anthropologisch "Institution"? Sie bedeutet jedenfalls mehr als Verregelung und Kontrolle; sie bedeutet zentral Überlebenswillen und Überlieferung von Daseinsmöglichkeiten, von Antworten auf Gefährdungen zunächst der "nackten Existenz". Sie bedeutet Aufdauerstellen ehemals inventiver Lösungen, den Vorstoß in neue zeitlich-räumlich-soziale Dimensionen, Aneignung von Realität. Diese Leistungen haben niemals Institutionen als solche erbracht, sondern konkrete Individuen. Recht eigentlich geht die Kraft von den Individuen aus, nicht von dem institutionellen Rahmen. Insoweit dieser Rahmen in seiner Entstehung und Perpetuierung die Kräfte der Individuen absorbiert, gewinnt er die Macht zu zwingen. Im Extremfall beherrschen die Objektivationen des Menschen den Menschen (wie etwa von Marx im Warenfetischismus analysiert wurde).

Institutionen werden dann zur Bedrohung, wenn sie die Existenz des Menschen als Menschen in Frage stellen, wenn sie seine Kräfte einbinden und ihn von der Notwendigkeit oder Möglichkeit entlasten, sein Leben produktiv mit Sinn zu erfüllen. Wenn die Möglichkeit zur Kreation immer kleiner wird und die Institutionen sich mit ihren stummen Zwängen so selbstverständlich im Individuum verankert haben, daß dieses weder ein noch aus weiß, ist die Institution als Garant des Überlebens in Frage gestellt.

Von Gehlen als Verlust der institutionellen Lenkungskraft bedauert und als gefährdende Subjektivierung hingestellt, ist - im Gegensatz zu seinen Klagen

und Befürchtungen - der Auszug des Menschen aus den Institutionen in seinen vielfältigen Erscheinungen des Protests, der inneren Emigration und der Apathie vielmehr zur historischen Möglichkeit geworden, insoweit es gelingt, die Subjektivierungsleistungen in eine neue, gleichwohl geordnete ("strukturierte") gesellschaftliche Existenz einzubringen. Erlaubten die Institutionen mit ihren vielfältigen Rückendeckungen den Menschen, die äußere Realität, insbesondere die Natur, anzueignen, so steht heute - wo der Mensch in relativem Maße den kreatürlichen Gefährdungen durch die primäre Natur entronnen ist - die Aneignung der selbstgeschaffenen Realität, seiner zweiten Natur, der Kultur mit ihren institutionellen Festschreibungen, an. Der Mensch hat die Grundlagen seiner institutionellen Existenz, d.h. seine inventiven Wesenskräfte, sich anzueignen in einer neuen Form der menschlichen Wechselseitigkeit, die sich auf die kulturschaffenden Bedingungen seiner Praxis bezieht, Bedingungen, die schon immer in die Institutionen eingegangen sind, nun aber einen neuen Typ der strukturierten Handlungsweisen begründen, von mir als "reflexive Institution" bezeichnet.

Idealtypisch betrachtet, ist "reflexive Institution" in ihrer inventiven Dimension der menschlich wesensmäßige "Kern" aller Institutionen, die für den Menschen Überlebenswert haben oder hatten: die kreative oder inventive Auseinandersetzung mit realen Gefährdungen und die progressive Bearbeitung menschlicher Existenzsicherungen im Sinne entfalteter Existenz, entfalteter Bedürfnisbefriedigungen. Wenn man so will, läßt sich die "anthropologische Prämisse" A.N. Whiteheads hier zur Verdeutlichung anführen: Der Mensch möchte erstens überhaupt leben, zweitens gut leben und drittens noch besser leben (1974, vgl. S. 9, 18). Die Realisierung dieser Prämisse bedarf heute der Auseinandersetzung mit den institutionellen Bedingungen der Verhinderung dieses "besseren" Lebens. Insofern gegenwärtig Gefährdungen in den Institutionen selbst liegen, müssen die Menschen die Institutionen entschärfen, indem sie ihre eigenen Kräfte nicht den Institutionen darbieten, sondern in einen kooperativen Zusammenhang - einer Assoziation von Individuen, die dasselbe wollen - einbringen zur Findung eines neuen Weges.

Die bisherigen Ausführungen haben insbesondere die Merkmale der verregelten Institution noch einmal zusammenfassend aufgewiesen. Darin ist der Typ der Institution sichtbar geworden, der die Menschen auf funktionierende Statisten, auf bloße Rollenträger, reduziert. In der bisherigen Auseinandersetzung mit

der Verregelung und Vereinseitigung menschlicher Existenz durch das institutionelle System ist bereits der "Gegentyp", die reflexive Institution, in Ansätzen deutlich geworden. Um die damit gegebene Typologie von "verregelten" und "reflexiven" Institutionen abzurunden, sollen im folgenden die idealtypischen Merkmale reflexiver Institution zusammenfassend dargestellt werden.

Die reflexive Institution wendet sich gegen die institutionelle Kontrolle, gegen Zwang, gegen die Blockierung menschlicher Entfaltung. Im Gegensatz zu Gehlen will sie die "Überschußleistung" im menschlichen Antriebsbereich lebendig halten und nicht der totalen Institutionalisierung preisgeben. Sie bricht mit den Auffassungen, Freiheit erschöpfe sich in der institutionellen Stabilisierung und entlastenden Vereinseitigung und Entfremdung entstehe durch die Abwendung von dem schützenden Gehäuse der Institutionen. Die repetitive Praxis der zur Selbstzweckautorität erstarrten Institution mit ihrer Suspendierung der Sinnfrage (vgl. Gehlen) ist in der reflexiven Institution der Springpunkt der Auseinandersetzung. Es geht gerade darum, die durch Eingewöhnung in die verregelten Institutionen erzeugte Perspektivenbegrenzung zu überwinden, eigene Sinnbezüge zu entdecken und zu stiften und neue ungewohnte Perspektiven zu finden und anzueignen. Dazu gehört, die Täuschung zu durchschauen, daß außer den schematisch vorgegebenen institutionellen Handlungsschablonen keine Alternativen vorhanden sind; gesellschaftliche Selbstverständlichkeiten des Erlebens und Verhaltens mit ihrem gesellschaftlichen "Sollen" und "Müssen" sind als institutionelle Festschreibungen und menschliche Konstruktionen zu erkennen. Das heißt, in der reflexiven Institution werden die gesellschaftlichen Sinnvorgaben und institutionalisierten Handlungsmuster nur als Modell aufgefaßt, dem man folgen kann, aber nicht folgen muß, oder - in den Worten von G.H. Mead - es steht die Fähigkeit des "I" im Mittelpunkt, das "me" als Werkzeug zu gebrauchen. Schließlich entzieht die reflexive Institution dem institutionellen System die Plausibilität seiner Notwendigkeit und entlegitimiert es durch die Erkenntnis, daß den Institutionen und ihrer äußeren Funktionalität nicht eine "natürliche" Logik innewohnt, sondern die Logik vielmehr in der affirmativen Art liegt, in der über sie reflektiert wird (vgl. Berger/Luckmann, 1974[4], S. 68 f).

Im Anschluß an Mead (1968, vgl. S. 255) ist eine reflexive Institution - wie jede andere Institution auch - zu beschreiben als eine Organisation von Haltungen der anderen, die das Verhalten kontrollieren und bestimmen, doch ist

zu ergänzen, daß in der reflexiven Institution Typisierungen und Sinn nicht der Verfügung der Individuen entrückt und anonymisiert sind und auch nicht repressiv kontrolliert werden, sondern im Konsens und Dissens handelnder und sich reflektierend auseinandersetzender Individuen zur Disposition stehen. Die Motivierung erfolgt nicht über ein äußeres Motivationsvokabular, sondern über die eigene Bemessung der Kräfte und Artikulation der Wünsche und Ziele. Die reflexive Institution erhebt zu ihrem Grundsatz, daß Menschen ihre Ziele frei setzen können und sollen und Ziele und Sinn ihres Lebens ihnen keinesfalls oktroyiert werden dürfen[32].

Als Kontrast-Wirklichkeit wird die reflexive Institution sich in die gesellschaftlichen Randbereiche relativer Formlosigkeit zurückziehen müssen; denn die Entfaltung gegeninstitutioneller Kräfte ist nur von einem Standort aus möglich, der eine Freisetzung von den Zwängen des Alltags und seinen verregelnden Institutionen beinhaltet. Hier kann in Anlehnung an Schütz auf die Wirklichkeitsregionen außerhalb der sozialen Alltagswelt und auf die Enklaven und Freiräume innerhalb der Alltagswelt verwiesen werden, wo sich die Widerstandskräfte bis zu ihrer konstruktiven Realisierung formieren können. Solchermaßen in den Randbereichen von den Zentren institutioneller Macht entfernt und ihrem zwingenden Zugriff und Anpassungsdruck entzogen, entgeht die reflexive Institution der Ursupierung der hellwachen Realitätsbezogenheit durch das Vokabular der Anpassung und der institutionellen Instrumentalisierung der Aufmerksamkeitsleistung. Ihre Mitglieder gewinnen die Möglichkeit reflexiver Institutionalisierungen in der Selbstorganisation des Lernens und Handelns, die den Prinzipien der "existentiellen Bedeutsamkeit" und "Solidarität" folgt. Wichtig ist die selbstreflexive Wendung auf diesen Lern- und Handlungsprozeß hin; in diesem Sinne ist die Institutionalisierung eine reflexive, denn der Lern- und Handlungsprozeß wird ständig auf seinen Stand und seine Entwicklungsrichtung überprüft und, wenn nötig, verändert (vgl. Rossman, 1971, S. 125). Es geht dabei nicht nur um das inventive Moment bei der Entdeckung und Strukturierung des Unbekannten, sondern ebenso um das freiheitlich-solidarische Moment bei der Organisation des Handlungs- und Lernprozesses. Dieses liegt insbesondere in der Ersetzung der Gewohnheit durch spontanes, entschultes Lernen, das heißt in der Aufhebung der Entschulung und der Befreiung aus als "überflüssig" erkannter Vergesellschaftung, ohne die die Originalität, Flexibilität und Vielfalt des Verhaltens (vgl. Mead) nicht möglich sind.

Werden die Institutionen ihrer Selbstzweckautorität entkleidet und zunehmend entmachtet, so gewinnen wir Experimentierfreude und Mut. Wir sehen eine Variabilität des Verhaltens, die aufgrund der institutionellen Triebunterdrückung und Domestikation menschlicher Kräfte vorher nicht möglich war. Auch ist es einer der positivsten Eindrücke, die es gibt, wenn die institutionellen Tugenden der Unterwürfigkeit, des Gehorsams, der Trägheit und Dummheit in der Aneignung der inventiven menschlichen Wesenskräfte zerstört werden, was den Zerfall der verregelnden Institutionen bedeutet. Die ehemalige Beschränktheit des Menschen in dem verregelten Institutionensystem wird sich wandeln zur Klarheit der Gefühle und des Wollens, zur Neugierde und Experimentierfreude und zur Fähigkeit solidarischen Handelns.

Doch auch hier läßt sich Gehlen als der nimmermüde Warner zitieren, der vielleicht in seinem Weitblick diese neuen Strukturen antizipiert hat[33], aber nur als Niedergang bewährter Traditionen und Institutionen begreifen konnte. "Werden die Institutionen zerschlagen, so sehen wir sofort eine Unberechenbarkeit und Unsicherheit, eine Reizschutzlosigkeit des Verhaltens erscheinen, das man jetzt als triebhaft bezeichnen kann. Auch ist es einer der empörendsten Eindrücke, die es gibt, wenn die Tugenden nach Zerfall der Institutionen, in denen sie sich in charaktervoller Beschränktheit entwickelt hatten, auf den Einzelnen zurückfallen und sich als Verwirrung und Ratlosigkeit reflektieren" (1958[6], S. 84 f).

Gehlen scheint diese Verwirrung und Ratlosigkeit deshalb nicht zu bewältigen, da mit dem Legitimationsverlust der Institutionen auch das Gebäude der mit ihnen verbundenen legitimatorischen Theorie und Ideologie - und dazu gehört auch der Institutionalismus Gehlens als eine die Institutionen rechtfertigende Theorie - brüchig wird[34].

Wenn eine Institution einen Legitimationsverlust erleidet und ihre vorgängige Stabilität verliert, reicht ihre motivierende Kraft nicht mehr aus, um die in ihr wirkenden sozialen Akteure auf die institutionalisierten Werte, Erwartungsstrukturen und Handlungsmuster zu verpflichten. Aus der Sicht der verregelten Institution wird dies als Krisenphänomen, als Anomie oder als Desintegration beschreibbar mit der Folge einer existentiellen Verunsicherung der Akteure, dem Verlust der institutionellen Identitätsstützen. Demgegenüber ist aus der Perspektive der reflexiven Institution diese Verunsicherung

als Chance für Veränderung und persönliches Wachstum zu begreifen. Jetzt kann der Akteur seine Sicherheit nicht mehr in den verregelten Institutionen auf der Grundlage der institutionellen Sinnverordnungen und Funktionalisierungen des Erlebens und Handelns erlangen, sondern außerhalb in Assoziationen von Menschen, die persönliche Sicherheit und solidarischen Zusammenhalt in den sinnstiftenden und sinnverarbeitenden kollektiven Leistungen ihrer reflexiven Gruppen finden.

Mit dem Legitimations- und Stabilitätsverlust der verregelten Institutionen einher geht das Gefühl, an eigener Stabilität und Identität einzubüßen. Das aber ist eine institutionelle Täuschung. Wir können unsere "Sicherheit" nicht nur in der unbedingten Bindung an das Institutionengefüge und in der strikten Befolgung ihrer Verhaltensimperative, sondern auch eine Sicherheit ohne Selbstverlust in der konfrontativen und reflexiven Haltung den Institutionen und ihren Zwängen gegenüber erreichen. Die institutionelle Täuschung liegt darin, daß uns die institutionelle Existenz als die einzig mögliche suggeriert wurde und wir es nicht gelernt haben, Vertrauen in die eigenen Kräfte zu entwickeln. Hätten wir dies gelernt oder werden wir dies lernen, dann erlangen wir eine Sicherheit und Stabilität ohne Selbstverlust. In diesem Sinne sind auch die Anmerkungen Donald A. Schons zur Institution zu verstehen:

"Das Hauptmerkmal der Bedrohung stabiler Institutionen und stabiler Verankerungen für unsere Identität liegt darin, daß diese selber uns in gewissem Sinne dazu veranlaßt haben, unser Vertrauen in den stabilen Zustand zu verlieren. Nicht nur unsere festetablierten Institutionen sehen wir als Gebilde, die einfach für die gegebenen Anforderungen nicht mehr ausreichen; wir finden es auch in zunehmendem Maße schwierig, zu glauben, wir könnten neue Institutionen entwickeln, die dann ihrerseits stabil sein würden. Es sind eben nicht nur die sozialen Werte unterminiert worden; wir glauben einfach nicht daran, daß wir neue stabile Werte als Ersatz für einmal verlorene finden können. Dazu sei noch gesagt, daß das Phänomen des Verlustes des stabilen Zustandes noch zur inneren Verschärfung neigt. Wenn aber Menschen mit Instabilität und Unsicherheit in ihrem Leben fertig werden sollen, dann müssen sie sich notgedrungen auf irgendeiner anderen Ebene sicherfühlen. Das Gefühl der persönlichen Sicherheit ist eine wesentliche Voraussetzung, wenn es uns

gelingen soll, mit Veränderungen fertig zu werden. Aber schon der dem Erosionsprozeß eigene durchdringende Charakter unterminiert stetig den stabilen Zustand und verunsichert uns dort am meisten, wo wir es am wenigsten vertragen können" (Schon, 1973, S. 18).[35)]

Im Gegensatz zu Gehlen bringt Schon hier die menschliche Unsicherheit auf einen Nenner, der die institutionsüberschreitenden Kräfte der Menschen nicht verleugnet, sondern eine neue nichtrepressive Stabilisierung für möglich hält. Diese Möglichkeit gilt es im Rahmen dieser Arbeit weiter zu entfalten und theoretisch-begrifflich zu fassen.

II Zur phänomenologisch-institutionstheoretischen Rekonstruktion der Jugendarbeit

Nachdem im ersten Teil Ansätze einer Theorie der Institution untersucht worden sind und damit die theoretische Grundlegung für eine Analyse institutioneller Wirklichkeitsbereiche geschaffen worden ist, soll das gewonnene konzeptuelle "Gerüst" für die Untersuchung eines Wirklichkeitsbereiches, der außerschulischen Jugendarbeit, fruchtbar gemacht werden. Unter dem Auswahlkriterium des relativ geringen Institutionalisierungsgrades ist die Jugendarbeit zum Gegenstandsbereich der Frage gemacht worden, inwieweit die Veränderung einer Institution in der reflexiven und tätigen Vermittlung von Theorie und Praxis möglich wird. Was Jugendarbeit ist und welche Entfaltungschancen sie bietet, soll in ihrer Rekonstruktion als institutionalisierter Wirklichkeitsbereich und reflexive Institution faßbar werden.

Um das methodische Vorgehen bei der Rekonstruktion der Jugendarbeit zu verdeutlichen, ist eine methodologische Begründungsskizze aufgenommen, die eine kurze Darstellung der Leitbegriffe für die Rekonstruktion bietet. Insbesondere wird der Unterschied von polythetischer und monothetischer Reflexion herausgearbeitet, der fundierend ist für den Fortgang der Untersuchung.

Die Thematisierung der Jugendarbeit als Enklave und als Institution soll ihren Zusammenhang mit der Lebenswelt bzw. der Alltagswelt verdeutlichen. Welchen sozialen Stellenwert hat die Jugendarbeit innerhalb des Institutionsgefüges? Welche soziale und persönliche Bedeutung kommt der Jugendarbeit zu? Welches Verständnis von Enklave und Institution ist der Jugendarbeit und der mit ihr verbundenen Bedeutung angemessen?

Im Versuch einer polythetischen Rekonstruktion der realen Jugendarbeit wird die Jugendarbeit als institutionalisierte Wirklichkeitsregion untersucht. Dabei wird der Vielgestaltigkeit und Heterogenität dieser Wirklichkeitsregion Rechnung getragen, indem die Polyvalenz und Widersprüchlichkeit der Jugendarbeit aufgenommen wird in der Entfaltung eines Bündels von Ad-hoc-Perspektiven. Jugendarbeit wird in ihrer heterogenen Strukturiertheit und Multidimensionalität, mithin Multifunktionalität, belassen: sie bietet Einpassungshilfen in das bestehende funktionale Ordnungssystem der Institutio-

nen; sie bietet aber auch die Chance der Konfrontation, Begegnung und Veränderung im Sinne der reflexiven Institution.

Der Versuch einer monothetischen Konstruktion alternativer Jugendarbeit setzt auf diese Chance und thematisiert Jugendarbeit als reflexive Institution. Dabei geht es darum, zusammenfassend darzulegen, welche Ansprüche an eine alternative Jugendarbeit gestellt werden können und wie diese Ansprüche ein Realisierungspotential in der zeitlich-räumlich-sozialen Strukturierthait der Jugendarbeit als eine von gesellschaftlichen Machtzentren relativ entfernte und somit "randständige" Institution finden. In diesem Sinne wird Jugendarbeit als "Kontrast-Bestimmung von Wirklichkeit" (vgl. Berger/Luckmann, 1974[4], S. 136) begriffen.

1. Methodologische Begründungsskizze

Zunächst soll eine kurze Darstellung der für die Rekonstruktion der Jugendarbeit sich als wichtig erweisenden Leitbegriffe gegeben werden: Reflexion, Konstitution und Rekonstruktion. Zentral sind die Fragen: Wie kommt Jugendarbeit als "Gesamtgegenstand" zustande? Wie wird über Erfahrungen ein Gegenstand, ein Wirklichkeitsausschnitt, als ein für den Menschen sinnhafter konstituiert? Erfasse ich ein Phänomen etc. nur aus meiner subjektiven Perspektive (des aktuellen Erlebens, der distanzierten Beobachtung) oder kann ich ein Phänomen - auf der Grundlage von Perspektivenverschränkung - durch eine multiperspektivische Sicht "objektiv" erfassen? In welchem Verhältnis steht meine Wirklichkeitssicht, meine Perspektivität, zu Handlungsintention und Handlungsentwurf?[36)] Wie konzentriere ich mich auf "Jugendarbeit" als Thema? Was bedeuten polythetische und monothetische Reflexion?

Wenn ich Jugendarbeit zu meinem Thema mache und in die Reflexion einschließe, wie ich Jugendarbeit thematisiere, von welchem Standort aus und mit welchem Interesse, dann ergibt sich mir die Möglichkeit, der Grenzen meiner Reflexion bewußt zu werden. Die Gebundenheit meiner Frage an eine im Erleben und Handeln mir problematisch gewordene Situation in der Jugendarbeit wird mir Jugendarbeit nicht als Gesamtgegenstand in das Wahrnehmungsfeld rücken. Erst wenn ich Interesse und Frage - von einem Standort reflexiver Distanz - auf "Jugendarbeit" beziehe und versuche, über die problematisch gewordene Situa-

tion hinauszusteigen und mein Bewußtsein vielstrahlig auf "Jugendarbeit" zu richten, wird es mir in einer Reihe synthetischer Akte gelingen, diese Jugendarbeit als Gesamtgegenstand zu begreifen. Die ehemals problematisch empfundene Situation wird in der Reichhaltigkeit verschiedener Relationen erscheinen, sofern ich vermag, sie im Gesamtgegenstand zu sehen[37]. Ich versuche deshalb, die Grenzen meiner Reflexion auszuweiten, indem ich Jugendarbeit von verschiedenen Standorten aus betrachte, die Blickrichtung oder Perspektive wechsele, die Fragestellung verändere. Die Kontextur der Perspektiven, das vielstrahlig auf das Gegenständliche gerichtete Bewußtsein, bringt in und mittels der Synthese den Gesamtgegenstand hervor. Dieser Gesamtgegenstand ist eine Konstruktion des synthetischen Kolligierens, eine Hervorbringung eines "pluralen" Bewußtseins[38]. Der Gegenstand konstituiert sich in einem Erfahrungsprozeß, d.h. Erfahrungen und der Sinn dieser Erfahrungen entstehen in einem Prozeß, der verschiedene (Teil-)Synthesen beinhaltet; im Sinn dieser Erfahrungen konstituiert sich der Erfahrungsgegenstand[39]. Der Erfahrungsgegenstand ist folglich für ein erlebendes Subjekt immer ein sinnhaft konstituierter, der in der zeitlichen Folge von mal kontinuierlichen und mal diskreten Synthesen sich aufbaut. Dieser sinn- und gegenstandskonstituierende Erfahrungsprozeß ist dem Bewußtsein thematisch zugänglich und kann in Bewußtseinsakten reflexiv eingefangen werden[40].

Die vielstrahligen Bewußtseinsakte bezeichnet Husserl als polythetische und unterscheidet sie von monothetischen, die dann als "einstrahlig" zu bezeichnen sind, und befaßt sich mit der Relation, in der polythetische und monothetische Bewußtseinsakte zueinander stehen, d.h. er fragt nach der "Umwandlung polythetischer Akte in monothetische" und stellt fest:

"Zu jeder solchen vielstrahligen (polythetischen)Konstitution synthetischer Gegenständlichkeiten ... gehört die wesensgesetzliche Möglichkeit, das vielstrahlig Bewußte in ein schlicht in einem Strahl Bewußtes zu verwandeln, das im ersteren synthetisch Konstituierte sich in einem 'monothetischen' Akte im spezifischen Sinne 'gegenständlich zu machen'" (Husserl, 1950, S. 294).[41]

Wie Schütz ausführt - und hier folgt er Husserl - gibt es "zwei Arten, wie das Bewußtsein den Sinn seiner früheren Erfahrungen erfassen kann" (1971 a,

S. 118), die polythetische Reflexion und die monothetische Reflexion. Wenn das Bewußtsein auf die polyvalente Struktur der Erfahrungen[12] gerichtet ist und den polythetisch im Zeit- und Erlebensablauf sich aufbauenden Sinn von Erfahrungen rekonstruiert, ist seine Reflexionsweise polythetisch; wird dagegen der polythetisch aufgebaute Sinn mit einem einzelnen Strahl erfaßt, ist die Reflexionsweise des Bewußtseins monothetisch (vgl. Schütz, 1971 a, S. 118 f; Schütz, 1974, S. 92 f). In diesem Fall wird von der Konstitution der Erfahrungen (und ihres Sinnes) im zeitlich-erlebnismäßigen Ablauf abgesehen, vielmehr werden die Erfahrungen als Grundlage etwa einer Entscheidung, eines Handlungsvollzuges monothetisch erfaßbar, während die ausgeführte Entscheidung, der Handlungsvollzug dann wiederum als neues Erfahrungsmoment im Erfahrungszusammenhang polythetisch reflektiert werden kann (vgl. Schütz, 1974, S. 93, 95, 102 f; Schütz, 1971 a, S. 121 ff, 124 ff).

Bei Schütz werden zwei Phänomene in Relation gesetzt, die Konstitution und die Reflexion. Konstitution als Prozeß ist immer polythetisch; dies im objektiv-gesellschaftlichen und im subjektiven Sinne. Gesellschaftliche Objektivationen haben sich polythetisch konstituiert (vgl. Schütz, 1974, S. 92) und erscheinen dem sozialen Akteur in monothetischer Gegenständlichkeit (vgl. ebd., S. 93) als konstituierte Einheit (vgl. ebd., S. 101). Gleichwohl hat sich diese erfahrbare Einheit für den Akteur in polythetischen Aktvollzügen als subjektive Wirklichkeit aufgebaut bzw. subjektiv rekonstituiert. Wir können folglich den polythetischen Konstitutionsprozeß unter dem Aspekt der überindividuellen "objektiven" Wirklichkeit und unter dem Aspekt der angeeigneten "subjektiven" Wirklichkeit betrachten.

Die polythetischen Konstitutionen sind somit den Objektivierungsprozessen zuzuordnen. Hier handelt es sich um den Vorgang, in dem eine Wirklichkeitsregion sich sozial-objektiv konstituiert. In diesem Fall liegt eine Synthesis auf der Ebene der Objektivationen (und auch Institutionen) vor. Gleichermaßen findet auch auf subjektiver und intersubjektiver Ebene eine Synthesis statt, die auf den polythetischen Aktvollzügen gründet.

Die polythetischen Aktvollzüge sind den Erlebnis- und Erfahrungsprozessen zuzuordnen. Beim Insgesamt dieser Aktvollzüge handelt es sich um den Vorgang, in dem sich etwa die Jugendarbeit als (schon konstituierte) Wirklichkeitsregion für einen Akteur erschließt, d.h. sich in einem subjektiven

Sinn- und Erfahrungszusammenhang im Bewußtsein des Akteurs re-konstituiert. Die Synthesis findet in diesem Fall auf der Ebene des Bewußtseins und Verhaltens (des Akteurs) statt. "Unsere gesamte Erfahrung von Welt überhaupt baut sich in polythetischen Aktvollzügen auf, auf deren Synthesis wir in einem monothetischen Blickstrahl als auf das Erfahrene hinzusehen vermögen" (Schütz, 1974, S. 102).

In der reflexiven Zuwendung des Akteurs auf die gesellschaftliche Objektivation in ihrem Zusammenhang mit seinen Erlebnissen und Erfahrungen lassen sich die zwei bereits genannten Reflexionsweisen unterscheiden: die polythetische und die monothetische Reflexion. Die polythetische Reflexion ist die Reflexion auf den Entstehungszusammenhang der Objektivation und will deren Konstitution in allen ihren heterogenen Momenten erfassen und nachvollziehen. Damit ist die polythetische Reflexion im wesentlichen Prozeßsicht und versucht, die Soziogenese der Objektivation in ihrer Polyvalenz und Widersprüchlichkeit zu erfassen. Die polythetische Reflexion nachvollzieht die polythetischen Aktvollzüge und Konstitutionen auf der Bewußtseinsebene und ist dabei auf deren Entstehungszusammenhang gerichtet. Es handelt sich um eine Konstitutionsanalyse (Schütz, 1974, S. 53: "Es muß systematisch der Aufbau jener Erlebnisse untersucht werden, welche den Sinn eines Handelns konstituieren"). Eine solche Analyse geht immer von schon Verobjektiviertem aus, an dem Handeln sich ausrichtet.

Demgegenüber ist die monothetische Reflexion auf den Verwendungs- oder Handlungszusammenhang bezogen und versucht, die Objektivation in einer Art "reduktiver Produktsicht" auf Handlungsbedingungen hin auszulegen. Dabei ist der Verwendungszusammenhang als antizipierter auf einen Handlungsentwurf bezogen und gründet als solcher auf klaren Intentionen, Entscheidungen und Handlungen. In der monothetischen Sichtweise ist die Ambiguität, die Polyvalenz und Widersprüchlichkeit, als zur Entscheidung gebrachte reduziert.

Mit der monothetischen Reflexion ist keine Vereinseitigung beabsichtigt. Vielmehr besteht die Möglichkeit des Wechsels von monothetischer und polythetischer Reflexion. Schütz hebt hervor: "Es wird von größter Bedeutung sein, die polythetischen Schritte, durch die der Entwurf aufgestellt wurde, zu analysieren. Die Bedeutung dieses Entwurfes wird monothetisch erfaßt, während das beabsichtigte Handeln geschieht. Die Ausführung der Handlung kann dann wiederum polythetisch erfaßt werden" (Schütz, 1971 a, S. 121 f).

In alltäglichen Lebenszusammenhängen tritt allerdings die polythetische Reflexion hinter die monothetische zurück; die Erfahrungen werden zur relativen Einstimmigkeit integriert, ohne daß ihre polythetische Rekonstruktion versucht würde. "Denn auf die Gesamtheit meiner Erfahrung zurückblickend, vollziehe ich nur eine monothetische Zuwendung auf phasenweise sich aufbauende Akte. Der Gesamtzusammenhang meiner Erfahrung, d.h. der Inbegriff alles von mir in erfahrenden Akten Erfahrenen oder aller meiner Wahrnehmungen von der Welt im weitesten Wortsinn, ist dann in jedem Jetzt und So ein einstimmiger ... Das einmal Erfahrene ist aber in jedem Jetzt und So, meinem Bewußtsein als fertig konstituierte Gegenständlichkeit vorgegeben, deren Konstitution (ohne besondere Zuwendung) gar nicht in den Blick gefaßt wird, als Erzeugnis, nach dessen Erzeugung nicht gefragt wird ..." (Schütz, 1974, S. 102 f). Auch Ich-Identität kommt durch diese monothetische Zuwendung auf die eigene Person zustande und führt zu einer gewissen Einstimmigkeit und Kontinuität in der Sicht des eigenen Ich im Verhältnis zur Welt.

Wichtig erscheint die Fähigkeit zur polythetischen Reflexion im Zusammenspiel mit der monothetischen. Der polythetische Reflexionsmodus basiert auf den polythetischen Aktvollzügen in meiner Biographie, die ich nur nachvollziehen kann, indem ich mich auf die Verschiedenheit der Situationen einstellen und widersprüchliche Strebungen und Einwirkungen integrierend zu verarbeiten suche; des weiteren auf der Fähigkeit, mich mit den Augen anderer zu sehen ("taken the role of the other"), und der Fähigkeit, eine Situation oder ein Handlungsfeld (eine Wirklichkeitsregion) mit den Augen anderer zu sehen; dies meint, daß ich also verschiedene Standpunkte einnehmen kann, mich spielerisch innerhalb verschiedener Relevanzsysteme bewegen kann. Er gründet ferner darauf, daß ich mich geschichtlich als im Zeitablauf veränderbar begreife, daß ich mich selbst als handlungsfähige Einheit betrachte, mit bestimmten Intentionen, Wünschen, Erwartungen, daß ich durch die spielerisch antizipative Annahme verschiedener Standpunkte meinen eigenen Standpunkt für mich auch strategisch-taktisch formulieren und durchsetzen kann, und daß ich meinen Standpunkt als monothetischen rekonstruieren kann und die Fähigkeit behalte, ihn polythetisch zu reflektieren. Insgesamt ist damit ein reflexives Verhalten und Entscheiden begründet, das nicht auf einem starren Standpunkt ruht, sondern auf einen offenen Entscheidungsraum bezogen ist mit der Chance inventiver Sinnstiftungen.

Da ich nicht alles und jedes polythetisch reflektieren kann, wird es in der Regel genügen, unterschiedliche monothetische Zuwendungen auf einen polythetischen Gesamtvollzug, der bereits verobjektiviert ist, zu wählen[43]. In diesem Sinne bedeutet die polythetische Rekonstruktion einer gesellschaftlichen Objektivation einen multiperspektivischen Zugang, der allerdings nicht nur den aktuellen Ereignisraum erfaßt, sondern auch in der Reflexion des Konstitutionszusammenhanges die historische Dimension der Objektivation berücksichtigt.

Wenn ich Jugendarbeit als objektive gesellschaftliche Realität rekonstruieren will, muß ich die Deutungssysteme subjektiver Art, die sich mir in der polythetischen Reflexion der Jugendarbeit in Form unterschiedlicher Perspektiven zeigen, möglichst in ihrer verfügbaren Gesamtheit (mindest aber in einer repräsentativen Auswahl) aufnehmen. Daß heißt, ich trage das gesellschaftliche Wissen über Jugendarbeit, wie es sich in den verschiedenen Perspektiven repräsentiert, zusammen und rekonstruiere damit die gesellschaftliche Konstruktion der Jugendarbeit.

Zum gesellschaftlichen Wissensvorrat gehören die subjektiven Relevanzen und Übersetzungen von Realität in Bewußtsein, soweit sie intersubjektiv generalisiert sind. Jugendarbeit wird als "objektive" und als "subjektive" Realität thematisierbar, d.h. als gesellschaftliche Objektivation und als subjektive Rekonstituierung dieser Objektivation im Bewußtsein auf der Grundlage der Erfahrungen eines Akteurs. Entsprechend läßt sich die Jugendarbeit als gesellschaftlicher Sinnzusammenhang (objektive Bedeutung) und als persönlicher Sinnzusammenhang (subjektive Bedeutung) thematisieren. In der objektiven Bedeutung repräsentiert sich die gesellschaftliche Objektivation "Jugendarbeit" in ihrer Funktionalität und Disfunktionalität, in ihren Erwartungsstrukturen und Verhaltensimperativen. Dieser objektive Sinn der Jugendarbeit (der vielgestaltig ist bzw. als vielgestaltig bestimmt wird) wird in der subjektiven Bedeutung als intersubjektiv geteilter Sinn repräsentiert (Internalisierung und Externalisierung als komplementäre Prozesse der Sinnkonstitution). Subjektive Bedeutung ist eine Filterung des objektiven Sinns, die vom in vorangegangenen Situationen erworbenen Standort bestimmt ist. Wenn ich die Perspektive einer Person kenne, kann ich auch deren subjektiven Sinn erkennen. In der Perspektivenverschränkung wird Sinn erst aushandelbar und teilhabbar. Objektive Bedeutung ist nur präsent in dem intersubjektiven Zusammenhang, den die subjektiven Bedeutungen vieler

interagierender Individuen bilden. Der gesellschaftliche Wissensvorrat mit dem Etikett "Jugendarbeit" wird mir im wesentlichen in der intersubjektiven Ähnlichkeit und Verstehbarkeit der persönlichen Wissensvorräte verschiedener Personen greifbar. Zu diesem Wissensvorrat gehören Erfahrungsberichte bis hin zu wissenschaftlichen Arbeiten.

Die Jugendarbeit ist eine polythetisch konstituierte Objektivation, die dem Akteur in der Jugendarbeit als "die Jugendarbeit" gegenübersteht. Jugendarbeit ist aber auch subjektiv gewordene Wirklichkeit, die sich in polythetischen Aktvollzügen aufbaut und zu "der Jugendarbeit" eines Akteurs geworden ist. Der Theoretiker hat mit "der Jugendarbeit" einen in der theoretischen Analyse zu durchdringenden Gesamtgegenstand vor sich, der gesellschaftlich-objektive Faktizität und subjektive Wirklichkeit ist und der in polythetischen Reflexionsakten rekonstruiert werden kann.

Die polythetische Reflexion des zur objektiv-gesellschaftlichen Wirklichkeit Gewordenen als seine polythetische Re-konstitution im Bewußtsein und damit bewußtseinsmäßige Aneignung kann dabei sowohl die subjektiven Erfahrungen mit Jugendarbeit als auch die gesellschaftliche Faktizität und objektive Bedeutung der Jugendarbeit thematisch machen und persönlichen Sinn mit gesellschaftlicher Bedeutung verknüpfen, ohne zu der einen oder anderen Seite umzukippen[44)].

Die monothetische Reflexion des Gewordenen läßt sich als eine projektive Konstruktion verstehen und enthält dann eine Bestimmung der Jugendarbeit unter dem Aspekt des zukünftigen Handelns, zielt also ab auf einen Handlungsentwurf. Die monothetische Wendung auf die Jugendarbeit als Feld von Handlungsbedingungen und auf die möglich erscheinenden zukünftigen Handlungen vereindeutigt die Polyvalenz und Multifunktionalität der Jugendarbeit durch Selektion und Entscheidung. Ich frage etwa nach den Zielen, die ich in der Jugendarbeit erreichen will, oder danach, wo ich für die Zielerreichung Verbündete finden kann etc., und habe damit eine eindeutige Frage und Relevanzbestimmung, die ich nun mit den Bedingungen verbinden kann und in eine Handlungsperspektive umzuwandeln versuche.

Die Rekonstruktion der gesellschaftlichen Objektivation "Jugendarbeit" gründet auf der Frage nach der gesellschaftlichen Konstruktion der Jugend-

arbeit als Wirklichkeitsregion oder Institution. Für die Wirklichkeit der Jugendarbeit nehme ich (vgl. Einführungskapitel, III.1.) den Wissensvorrat zur Jugendarbeit, der im Handeln ständig reproduziert wird und den Aufbau jener Erlebnisse und Erfahrungen repräsentiert, die den Sinn des Handelns in der Jugendarbeit konstituieren.

Gesellschaftliche Objektivationen werden ständig im intersubjektiven Handlungsbezug rekonstituiert und reproduziert. So gesehen entsteht Jugendarbeit als Institution immer wieder neu in den Handlungssituationen bzw. wird als Institution in polythetischen Aktvollzügen von den beteiligten Personen reproduziert. Wenn ich polythetisch auf diesen Re-konstitutionsprozeß reflektiere, versuche ich, mich in die Aktvollzüge dieser Personen hineinzudenken. Wenn ich mir diese verschiedenen in Aktvollzügen präsentierten Erwartungen und Perspektiven zu eigen mache, sehe ich die Jugendarbeit mit den Augen anderer. Durch diese Perspektivenverschränkung wird mir die polythetische Reflexion der Jugendarbeit möglich.

Bevor nun auf der Grundlage des Wissens über Jugendarbeit diese gesellschaftliche Objektivation polythetisch und monothetisch reflektiert werden soll, wird im folgenden zunächst eine Erörterung des Zusammenhangs von Jugendarbeit und Alltagswelt eingebracht. Dabei wird Jugendarbeit als Enklave und als Institution thematisiert.

2. Jugendarbeit als Teil der Alltagswelt

Folgt man dem Schützschen Gesellschaftsmodell, so läßt sich die Jugendarbeit als Teil der sozialen Alltagswelt bezeichnen; sie gehört dann zu dem "geschlossenen Sinnbereich" des Alltags und ist in ihren Handlungsweisen von dem zugehörigen "pragmatischen Erkenntnisstil" geprägt. Wir haben die Alltagswelt jedoch nicht als "monolithischen Block" , sondern als in sich gegliedert und geschichtet verstanden; in ihrer räumlich-zeitlich-sozialen Dimensionierung kann Alltagswelt als jede ihrer Subregionen in Erscheinung treten: Familie, Schule, Jugendarbeit etc. Vom Standpunkt des Handelnden ist die Alltagswelt jeweils in dem Ausschnitt repräsentiert, der als aktuelle Wirklichkeit, als Wahrnehmungsfeld, vor ihm liegt und somit den äußeren Rahmen des Handelns

abgibt. Nun hat Schütz sich nicht näher mit diesen gesellschaftlichen Subregionen und Enklaven befaßt, sondern sich auf die Feststellung beschränkt, Enklaven seien Regionen innerhalb eines Sinnbereichs, der selbst wiederum in einem anderen eingeschlossen ist (vgl. Schütz, 1971 b, S. 267 n). Dieser vage Hinweis läßt sich im Beispiel dahingehend interpretieren, daß die "Freizeit" ein solcher Sinnbereich ist, der von einem anderen gleichsam übergeordneten Sinnbereich (das ist hier die Alltagswelt) eingeschlossen ist. Eine entsprechende Enklave wäre dann die außerschulische Jugendarbeit als im Freizeitbereich angesiedelte Arbeit mit Jugendlichen.

Neben dem Begriff der Enklave kann auch der Institutionsbegriff auf den alltagsweltlichen Sinnbereich "Jugendarbeit" hin Anwendung finden. Obwohl Schütz den Begriff der Institution nur am Rande verwendet hat, läßt sich die soziale Alltagswelt als Institutionengefüge begreifen, ohne den Schützschen Ansatz damit zu verfälschen. Begriffe wie Sinnbereich, Subregion, Enklave können - bei Verlust einer gewissen Trennschärfe - synonym zu Institution gebraucht werden.

Inwieweit der Institutionsbegriff für Jugendarbeit fruchtbar gemacht werden kann, hängt von seiner Akzentuierung und Ausgestaltung ab. Versteht man im Parsonsschen Verständnis Institution als ein Bündel von Rollen, hinter dem der Mensch verschwindet, so wäre Jugendarbeit auf eine Institution der Anpassung und der Jugendliche auf eine bloße Rolle reduziert. In diesem Verständnis ist Rolle das institutionsgerechte Korsett, das das freie Atmen verhindert und den Menschen auf institutionelle Funktionen beschränkt. Demgegenüber ist der Institutionsbegriff von Berger/Luckmann und Mead in der von mir getroffenen Weiterentwicklung im Zusammenhang mit den Idealtypen der verregelten und der reflexiven Institution eine weiterführende und "offenere" Thematisierungsgrundlage.

Im folgenden soll Jugendarbeit als Enklave und als Institution weiter entfaltet werden, um ihren Zusammenhang mit der Alltagswelt aufzuweisen und damit auch ein besseres Verständnis der konstitutiven Bedingungen und Möglichkeiten für reflexive und verändernde Prozesse in der Jugendarbeit zu gewährleisten.

a) Jugendarbeit als Enklave

Wenn man den Freizeitbereich als Subregion der Alltagswelt betrachtet, läßt sich Jugendarbeit im Sinne der Freizeitarbeit mit Jugendlichen als eine Enklave bezeichnen. Mit anderen Worten: Die Enklave "Jugendarbeit" gehört zu dem Sinnbereich oder der Subregion "Freizeit", und dieser Sinnbereich ist in die oberste Wirklichkeitsregion "soziale Alltagswelt" eingeschlossen. Das heißt, diesem Modell entsprechend gehört Jugendarbeit zur sozialen Alltagswelt, zeichnet sich aber gegenüber der Alltagswelt dadurch aus, daß ihre Sinnstrukturen und Erfahrungsweisen in spezifischer Weise sich von denen der Alltagswelt unterscheiden, gleichwohl aber in sich kohärent sind. In gewisser Hinsicht läßt sich sagen, daß Jugendarbeit die Aufmerksamkeit von der Alltagswelt ablenkt (vgl. Berger/Luckmann, 1974[4], S. 28), obwohl sie Teil der sozialen Alltagswelt ist. Dieser scheinbare Widerspruch löst sich dahingehend auf, daß es innerhalb der sozialen Alltagswelt verschiedene Wirklichkeits- und Erfahrungsakzente gibt. Die Berufswelt zeichnet sich durch kulturspezifische elementare Normen wie Leistung, Pünktlichkeit, Sauberkeit, gewisse Umgangsformen etc. aus; mithin kann gesagt werden, daß die Berufswelt eine Wirklichkeitsregion mit Ernstcharakter ist, auch insofern, als die Ignorierung oder Verletzung ihrer Normen Sanktionen nach sich zieht. Demgegenüber sind die Normen in der Jugendarbeit andere, die überdies längst nicht in so hohem Maße wie die der Berufswelt mit formellen Sanktionen abgesichert sind, so daß es naheliegt, die Jugendarbeit als Realität mit Freiraumcharakter zu bezeichnen.

Einerseits ist Jugendarbeit Teil der Alltagswelt, insofern die Regeln für Erleben und Handeln in der Jugendarbeit eben die des Alltags sind und nicht die des Traumes, der Kunst oder der wissenschaftlichen Kontemplation. Andererseits ist Jugendarbeit - obwohl Teil der Alltagswelt - auch Suspendierung der auf Dauer gestellten Selbstverständlichkeiten und Verregelungen der Alltagswelt. Alltagswelt kann gefaßt werden als Realität mit weitgehendem Ernstcharakter, wo Handeln folgenhaft ist im Sinne von Kontrolle und Sanktionierung. Demgegenüber sind die Verbindlichkeiten und Sanktionen der Alltagswelt in der Jugendarbeit gefiltert und modifiziert, mithin außer Kraft gesetzt, so daß Jugendarbeit faktisch zum Freiraum wird, wo die Folgenhaftigkeit des Handelns im "Moratorium" (E.H. Erikson) reduziert ist und experimentierendes Sozialverhalten möglich wird.

Zur Alltagswelt steht die Jugendarbeit dann in einer ambivalenten Beziehung: sie lenkt einerseits von den Zwängen der Alltagswelt ab und kann in der gewährten Kompensation die Alltagswelt wieder erträglich machen; andererseits kann sie in der Suspendierung der heteronomen Zwänge des Alltags die Veränderung des Alltags präformieren, indem sie eine reflexive Distanz ermöglicht und alternative Erlebens- und Handlungsweisen begünstigt.

Schließlich ist Jugendarbeit in ihren Grenzen nicht völlig geschlossen: sie bietet Übergänge zu den anderen Wirklichkeitsregionen, wie der Welt der Phantasie, des Spiels, der Kunst.

Nimmt man die ursprüngliche Bedeutung von Enklave ("vom eigenen Staatsgebiet eingeschlossener Teil eines fremden Staatsgebietes", nach: Duden), dann läßt sich die Enklave "Jugendarbeit" als ein Bereich, der nicht ganz so alltäglich ist, als eine Insel im Alltag beschreiben, die doch auch schon Ausblick auf die Veränderung des Alltags ist und diesen mit seinem Stumpfsinn, seinen Gewohnheiten und Routineabläufen teilweise suspendiert. Im Sinne von Schütz würde dann beispielsweise der Wechsel von Familie zur Jugendarbeit zwar keinen "Sprung" verlangen - der Jugendliche bleibt bei der Bewegung von der Familie zur Jugendarbeit innerhalb der Alltagswelt - doch verschiebt sich die alltägliche Realität innerhalb ihres Möglichkeitsraumes; es besteht eine Art Sinndifferenz, die sich auch in der "Einklammerung" alltagsweltlicher Zwänge (in Schule, Betrieb, Familie etc.) manifestiert: der Schauplatz wird für ein paar Stunden gewechselt; Jugendarbeit wird zu einer Transformationsstelle für eine nichtalltägliche Alltagsrealität.

Jugendarbeit läßt sich also als eine Enklave innerhalb der sozialen Alltagswelt verstehen, die als Transformationsstelle für andere Wirklichkeitsregionen (Welt der Phantasie, des Spiels, der Kunst etc.) fungieren kann. Wenngleich die soziale Alltagswelt als die "zentrale" oder "oberste" Sinn- und Wirklichkeitsregion bezeichnet werden kann, sind andere Wirklichkeitsregionen nicht weniger wirklichkeitshaft, solange sie den Erlebnis- und Handlungsraum abgeben, der im Mittelpunkt der (aktiven oder passiven) Aufmerksamkeit und des Handelns steht. Enklaven zeichnen sich dadurch aus, daß sie zwar einem Wirklichkeitsbereich (einer Hauptregion) zugehören, gleichwohl diesem aber Wirklichkeitsakzente entziehen. Wenn sich die soziale Alltagswelt - sei hier unterstellt - durch Zwang und Kontrolle ausweist, so wird in der Enklave

Jugendarbeit durch deren Elemente der Improvisation, der Spontaneität und Freiheit dieser Alltagswelt der Wirklichkeitsakzent entzogen: die Aufmerksamkeit ist von den Bedingungen der alltäglichen Lebenswelt abgelenkt. In dem relativ formlosen Randbereich der Jugendarbeit ist im experimentierenden Umgang mit Verhaltensweisen die Entdeckung und Strukturierung neuer sozialer und Erlebniswelten, d.h. die Erprobung neuer und alternativer Lebensweisen, möglich.

Verfehlt wäre es hingegen, die Jugendarbeit als eigenständige Sinn- oder Wirklichkeitsregion zu bezeichnen, da sie trotz einer gewissen Suspendierung von "zwingender Alltagsrealität" in ihrem Erkenntnisstil alltagsweltlich ist: ihre tragenden Sinnstrukturen sind die der sozialen Alltagswelt. Gegenüber dieser zeichnet sich die Jugendarbeit neben einer "horizontalen" (innerhalb der Alltagswelt sich vollziehenden) Verschiebung der Relevanzstrukturen dadurch aus, daß auch potentiell eine die Alltagswelt übersteigende "vertikale" Verschiebung stattfindet, wodurch die Enklave "Jugendarbeit" zur Transformationsstelle für andere Wirklichkeitsregionen bzw. für neue Wirklichkeitskonstruktionen wird.

Subregionen und Enklaven können nun ein Bereich sein, in dem alternative Wirklichkeitsbestimmungen zum Ausdruck kommen können. Jedoch müssen - wie wir bereits bei Berger/Luckmann gesehen haben - "alle gesellschaftlich sinnhaften Wirklichkeitsbestimmungen ... durch gesellschaftliche Prozesse objektiviert werden. Sub-Sinnwelten brauchen deshalb als Basis für ihre Objektivation Subgesellschaften, und Kontrast-Bestimmungen von Wirklichkeit brauchen Kontrast-Gesellschaften" (Berger/Luckmann, 1974[4], S. 136). Um zu solchen Alternativbestimmungen von gesellschaftlicher Wirklichkeit zu kommen, müßte Jugendarbeit als "Kontrast-Gesellschaft" ihren relativ geringen Institutionalisierungsgrad durch reflexive Relevanzstrukturen (vgl. reflexive Institution) absichern. Unter reflexiven Relevanzstrukturen und Bedeutungskriterien sind solche zu verstehen, die das Verhalten nicht an Gewöhnungsprozesse und heteronome Kontrolle binden, sondern vielmehr einen Konsens freier Individuen darüber anstreben, was als existentiell bedeutsam im Sinne von Entfaltung und Wachstum gelten und in befreienden Handlungen sich niederschlagen soll.

Mit der Thematisierung der Jugendarbeit als Enklave ist die Vorstellung verbunden, daß Jugendarbeit als Bewegung ihre kritisch-verändernden Impulse

aus ihrer gesellschaftlichen Randstellung gewinnt. Bewegung und Veränderung scheinen nur denkbar vom Rande aus. In den gesellschaftlichen Randzonen, zu denen auch die Jugendarbeit aufgrund ihres relativ geringen Institutionalisierungsgrades gezählt werden kann, können sich die Wünsche und Hoffnungen, die Bedürfnisse und Widerstandskräfte der Menschen sammeln und formieren. Das Widerstehenkönnen als ein Akt von Wahlfähigkeit und Selbstbemessung meint dabei nicht den blinden Protest und die Gewalttätigkeit, sondern die Fähigkeit der Auseinandersetzung und des Aufbaus (von Solidarität, von "Werken"). Jugendzentren als Orte kollektiver Selbstverfügung sind hier Beispiel.

b) Jugendarbeit als Institution

Im Sinne von Berger/Luckmann läßt sich - und das ist eine "expansive" Fassung des Institutionsbegriffs - die Institution "Jugendarbeit" als ein Programm für das Verhalten der Jugendlichen bezeichnen; über ein "Motivationsvokabular" (vgl. Mills, 1940; Gerth/Mills, 1970) erhält der Jugendliche Verhaltensangebote für die Gestaltung seiner Freizeit.

Wird damit über den Jugendlichen, sofern er sich auf Jugendarbeit einläßt, Kontrolle ausgeübt? Nach Berger/Luckmann ist diese Frage grundsätzlich zu bejahen: "Durch die bloße Tatsache ihres Vorhandenseins halten Institutionen menschliches Verhalten unter Kontrolle" (1974[4], S. 58). Ähnlich äußert sich auch Mead, der unter Institution "eine Organisation von Haltungen der anderen (versteht), die das Verhalten kontrollieren und bestimmen" (1968, S. 255). Bei Mead ist hier die Interaktionsebene angesprochen, und es ist zunächst offen, welche Haltungen welcher anderen das Verhalten der Jugendlichen in der Jugendarbeit bestimmen, wobei der Sozialisation in eigener Regie, durch die jugendliche peer group also, entscheidende Bedeutung zukommen kann. Insoweit Jugendarbeit sich jedoch in ihren interaktionellen und organisatorischen Bedingungen nicht auf die peer group Jugendlicher beschränkt, ist die Frage bedeutsam, welcherart die durch Jugendarbeit gegebene Kontrolle ist.

Jedenfalls wird keine repressive Kontrolle ausgeübt; eventuell ergibt sich so etwas wie Kontrolle aufgrund der Tatsache, daß Jugendarbeit eben über ihr Verhaltensprogramm das Verhalten der Jugendlichen beeinflußt, indem sie

bestimmte Verhaltensmöglichkeiten erschließt und andere zurücktreten läßt. Statt Kontrolle auszuüben, wird in der Jugendarbeit eher Prophylaxe betrieben: Der Jugendliche wird von der Straße in die Jugendarbeit geholt und von dem eigens dafür bestellten Pädagogen abgehalten, Unsinn zu machen, der der Gesellschaft schadet. Im übrigen zeigt die Entstehung der Jugendarbeit, daß ein Interesse in Jugendpflege und Jugendarbeit eingegangen ist, das Staat und Gesellschaft vor jugendlicher Unbotmäßigkeit, jugendlichem Protest und Veränderungswillen schützen soll, indem den Jugendlichen ein fester Platz in der Gesellschaft geboten wird und entsprechende Integrationshilfen zur Überdeckung oder Kompensierung ihrer "Sozialisationsdefizite" bereitgestellt werden: somit dient dieses Interesse der Aufrechterhaltung des Institutionensystems und bestehender Herrschaftsausübung. Insoweit Jugendarbeit im System der gesellschaftlichen Institutionen eine Randstellung einnimmt und sich von den Bedingungen ihres auf Freiwilligkeit beruhenden Zugangs her jeglicher offenen Autoritätsausübung enthalten und auch die Bedürfnisse und Interessen ihrer Jugendlichen konstitutiv berücksichtigen muß, gewinnt sie ein Gegengewicht zum staatlich-behördlichen Interesse an Verreglung und Kontrolle der Jugendlichen. Damit wird jedoch der Kreislauf der Anpassung noch nicht durchbrochen, da die Jugendarbeit mit den Bedürfnissen und Interessen ihrer Jugendlichen auch immer die Anpassungskomponente in sich aufnimmt; denn die Bedürfnisse Jugendlicher sind keine autonom entfalteten, sondern vom herrschenden System zurechtgestutzte. Daß sich dennoch biographisch Brüche und Wandlungen ergeben und Widerstandskräfte gegen Verregelungen und den Stumpfsinn steigernde Entlastungsangebote mobilisieren, mag dabei Zeichen des Leidens an der Gesellschaft und Vorbote einer Weigerung und eines offenen Konflikts sein, in jedem Fall spricht es aber dafür, daß die Bedürfnisse und Gefühle von Menschen nicht einfach nur als von den Institutionen zu formendes Material begriffen werden können, das sich immer den vorgegebenen Strukturen einpaßt. Das damit angeschnittene Problem von Konformität und Abweichung Jugendlicher ist von Hornstein im Rückgriff auf Merton thematisiert worden: Konformität, Ritualismus, sozialer Rückzug, Innovation und Rebellion sind die fünf Grundkategorien für die Aufschlüsselung des Verhaltens Jugendlicher (vgl. ausführlich: Merton, 1964[9], S. 140 - 157; Hornstein, 1972, S. 20 - 26).

In den realen Verhaltensweisen der Jugendlichen zeigt sich nicht nur die Suche nach institutionellen Sinnangeboten und Entlastungen, sondern das weite Spektrum von unbedingter Konformität bis hin zur Rebellion, gemischt mit

Resignation, Apathie oder Empörung. Jugendsuizid, Depression und Drogenszene sind Zeichen dafür, daß die von Gehlen prätendierte institutionelle Entlastung durch Anlehnung an die Gleichförmigkeiten und Routinen, die die Alltagswelt uns darbietet, und die Vereinseitigung der Handlungsabläufe durch die Selektion der Verhaltensweisen auf institutionelle Zwecke hin, den Menschen nicht ein zufriedenes und aktives Leben bringen können. Muß deshalb "Entlastung" in jedem Fall etwas Verwerfliches sein? Wie ist das, wenn man Menschen von der entmündigenden Verhaltensreglementierung entlastet und ihnen nicht jeden Sinn schon als fertigen und unbedingt gültigen verordnet? Wenn man ihnen die Zeit läßt, ihre Phantasie zu entfalten und ihre eigenen Antworten zu finden?

Nach dieser nochmaligen Problematisierung der Gehlenschen Institutionentheorie will ich im folgenden skizzieren, wie Jugendarbeit im Meadschen Verständnis des weiteren als Institution begriffen werden kann.

Zunächst läßt sich Jugendarbeit unter dem Aspekt der Institutionalisierung von "Reaktionen der Gemeinschaft auf den Einzelnen" (Mead, 1968, S. 210) betrachten, das heißt, Jugendarbeit ist eine auf Dauer gestellte Reaktionsweise von Kirche und Staat auf von "sozialen Problemen" betroffene Jugendliche. Als abgrenzbares System sozialer Handlungen hat Jugendarbeit Regelhaftigkeit gewonnen und kann somit als ein "klar umrissener Komplex sozialen Handelns" (vgl. Berger, 1971, S. 99) verstanden werden, d.h. als Institution, als verhaltensregulierendes Programm für die Jugendlichen, die sich in der Jugendarbeit bewegen.

Eine später zu entfaltende These besagt, daß Jugendarbeit als verregelte Institution und als reflexive Institution thematisiert werden kann, weil sie in ihrer institutionellen Struktur "polyvalent" ist. Dies kommt etwa zum Ausdruck, wenn die Sozialisation in der Jugendarbeit als "Meta-Sozialisation" (Schart) beschrieben wird oder von der Vermittlung funktional unspezifischer Qualifikationen die Rede ist. Mit dem Begriffssystem Meads ausgedrückt läßt sich sagen, daß in der Jugendarbeit unterschiedliche gesellschaftliche Haltungen verallgemeinert sind (vgl. Mead, 1968, S. 307). Der praktische Wissensvorrat dieser Wirklichkeitssubregion ist in sich durchaus heterogen, wie auch die Verkehrs- und Gesellungsformen verschiedene Ausprägungen erfahren können je nachdem, um welche konkrete Jugendarbeit es sich handelt. Überhaupt läßt sich die Institution Jugendarbeit durch a) "verallgemeinerte

gesellschaftliche Haltungen", b) den praktischen Wissensvorrat, c) die Verkehrs- und Gesellungsformen kennzeichnen; damit ließe sich auch etwas aussagen über die Art der Beziehung zwischen der Institution Jugendarbeit und dem Handeln der beteiligten Personen, wie es sich etwa in den Verkehrsformen ausdrückt.

Mit Mead ist die Institution "eine gemeinsame Reaktion seitens aller Mitglieder der Gemeinschaft auf eine bestimmte Situation. Diese gemeinsame Reaktion schwankt natürlich mit dem Charakter des Individuums" (1968, S. 307). Mit anderen Worten, es gibt eine institutionell legitimierte Bandbreite des Verhaltens, die entweder aufgrund von institutionellen Vorschriften oder aber als reflexive Entscheidung zustandekommt. Im Fall der Jugendarbeit als "Freiraum" und Freizeitinstitution gestattet die relativ große Bandbreite erst die Einstellung auf die Jugendlichen, die über das "Freiwilligkeitsprinzip" und das "Prinzip des Anbietens und Empfehlens" reguliert wird. Jugendarbeit als Institution kann nur existieren, wenn sie die Einbrüche in die Regelhaftigkeit - etwa im Falle der Einrichtungsgegenstände zertrümmernden Jugendlichen - intern verarbeiten kann und sich auch auf diese Jugendlichen einzustellen vermag. In eben diesem Sinne ist auch der Bedürfnis- und Erfahrungsansatz regulatives Prinzip, insoweit in der Jugendarbeit die gemeinsame Reaktion der Mitarbeiter eingestellt ist auf eine möglichst hohe Offenheit gegenüber den Ansprüchen der Jugendlichen. Jugendarbeit als korrektive Sozialisation, als Prophylaxe und Therapie läßt dabei auch eine gewisse Nonkonformität zu, die freilich gruppenkonform erscheint im Konsens der Mitarbeiter von Jugendarbeit, gleichwohl aber "von außen" als nonkonform einzustufen wäre (beispielsweise die Akzeptanz sexueller Bedürfnisse oder die weitgehend fehlende Diskriminierung vorbestrafter oder arbeitsloser Jugendlicher in der Jugendarbeit). Damit besteht für die Mitarbeiter ein Konsens darüber, daß in die Arbeit mit Jugendlichen auch "nonkonforme" Jugendliche eingeschlossen werden.

Im Vergleich der strukturellen Differenz von Jugendarbeit und Schule kommt etwa die Pluralität verschiedener Regulierungsprinzipien zum Ausdruck. Für jede dieser Institutionen gilt jedoch, daß Konformität der Bezugsgruppe Kriterium ist. Dies betrifft auch die reflexive Institution, die Konformität bezüglich des Lernverständnisses (vgl. weiter oben) erfordert.

Mead hat den gemeinten Sachverhalt wie folgt artikuliert: "Somit sind die Institutionen der Gesellschaft organisierte Formen der Tätigkeit der Gruppe oder der Gesellschaft - und zwar so organisiert, daß das einzelne Mitglied der Gesellschaft adäquat und gruppenkonform handeln kann, indem es die Haltung anderer zu dieser Tätigkeit einnimmt" (1968, S. 308).

Insoweit Jugendarbeit die Alltagserfahrungen und lebensgeschichtlich erworbenen sinnhaften Antworten der Jugendlichen auf ihre Existenz, also den ganzen Menschen aufnimmt und ihn nicht auf eine Funktion (z.B. Arbeitskraft) reduziert, gewinnt sie als Institution oder Wirklichkeitsregion eine besondere Charakteristik. Jugendarbeit kann dann nicht nur als eine Wirklichkeitsregion verstanden werden, sondern auch als Schnittpunkt verschiedener Wirklichkeitsregionen. Diese sind mit den Erfahrungsfeldern der an Jugendarbeit beteiligten Personen (insb. Jugendliche und Mitarbeiter) gegeben, als da sind: Freizeit, Betrieb, Familie, Schule etc. Für die Jugendarbeit als Wissenschaft bedeutet dies, daß sie die Wirklichkeitsregionen zu untersuchen hat, in denen sich die an Jugendarbeit beteiligten Jugendlichen tagtäglich bewegen. Entsprechend ist auch nach den Wirklichkeitsregionen zu fragen, in denen die Mitarbeiter der Jugendarbeit stehen und die lebensgeschichtlich anders akzentuiert sind als die der Jugendlichen. Auch mag als spezifische Wirklichkeitsregion bei den Mitarbeitern die Hochschule hinzukommen (d.h. auch: Theorie der Jugendarbeit, Jugendsoziologie, Sozialpädagogik etc.). Bei einer Analyse dieser Wirklichkeitsregionen ergibt es sich als wichtig, deren institutionellen Begrenzungen einzubeziehen und etwa auch auf die Differenz von situationalen und handlungsfeldbezogenen Determinanten einzugehen. Der Jugendliche wird Jugendarbeit überwiegend situational begreifen, der Mitarbeiter eher auch handlungsfeldbezogen. Situational ist die Jugendarbeit durch sozialen Ort, Zeit, Raum und Beziehungsgefüge bestimmt. Handlungsfeldbezogene Determinanten, die auch in die Situationen hineinreichen, sind mit Politik, Erziehung, Wirtschaft, Verwaltung, Freizeitindustrie gegeben.

3. Versuch einer polythetischen Rekonstruktion der realen Jugendarbeit: Jugendarbeit als institutionalisierte Wirklichkeitsregion

Nachdem in den vorangehenden Ausführungen das institutionstheoretische Konzept zur Entfaltung gebracht worden ist, soll im Sinne einer exemplarischen Untersuchung ein erhellender Vorstellungszusammenhang zur außerschulischen Jugendarbeit aufgewiesen werden, der auf der polythetischen Rekonstruktion dieses institutionellen Wirklichkeitsfeldes gründet. Dabei geht es mir nicht um eine Beweisführung, sondern lediglich um ein alltagsweltlich plausibles Modell, das es dem Praktiker ermöglicht, seine Konstruktion von Wirklichkeit wiederzufinden. Somit hat der polythetische Rekonstruktionsversuch (wie auch der sich daran anschließende monothetische Entwurf) die Aufgabe der Dialogführung. Er soll als wesentlich erkannte Perspektiven aufzeigen und ansatzweise ausführen und dabei vorbereitend die komplexe Thematik des Handlungswertes theoretischen Wissens für die Praxis der Jugendarbeit im Sinne des metatheoretischen Ansatzes der vorliegenden Arbeit aufschlüsseln. Dabei arbeite ich mit einem ad-hoc-Gerüst von Perspektiven, das solche lebensweltlicher und solche theoretischer Art miteinander verbindet.

Es geht mir weniger darum, die einzelnen Perspektiven auszuführen als darum, sie im Sinne der Dialogführung und Plausibilisierung anzureißen. Es müßte einer eigenen Arbeit vorbehalten sein, eine Wirklichkeitsregion wie Jugendarbeit in der polythetischen Rekonstruktion verschiedener Perspektiven voll auszuführen. Hier kann es nur darum gehen aufzuzeigen, wie eine solche Rekonstruktion vom Ansatz her aussehen könnte. Folglich beschränken sich die Ausführungen darauf, im Sinne eines programmatischen Ansatzes ein Gerüst zu geben für eine veränderte theoretische, dabei aber die Lebenswelt nicht ignorierende Sichtweise.

Bei dem Versuch einer polythetischen Rekonstruktion der realen Jugendarbeit, der Jugendarbeit als institutionalisierter Wirklichkeitsregion, geht es mir um eine Beschreibung der Vielfältigkeit von Jugendarbeit aus unterschiedlichen Perspektiven. Diese Beschreibung versteht sich als eine erhellende Beschreibung des sinnhaften Aufbaus der Jugendarbeit und soll einige wesentliche Konstruktionsmerkmale und Relevanzstrukturen dieser Wirklichkeitsregion aufweisen. Zweck und Ziel dieses polythetischen Vorgehens ist also, die Vielfältigkeit von Jugendarbeit zu erfassen in einem Bündel von ad-hoc-Perspektiven, das Stellenwert und Relevanz der Jugendarbeit explizit angibt.

Die Perspektiven, die jeweils die Aufmerksamkeit führen, bezeichnen wesentliche Probleme in der Jugendarbeit, wie sie auch für Praktiker erlebbar und teilbar sind. Die Rekonstruktion der Jugendarbeit geschieht somit auf der Grundlage von Perspektiven, die den Aufbau der Lebenswelt der Jugendarbeit erhellen. Nicht gemeint sind die Perspektiven als Beweisführung; es handelt sich um eine Dialogführung, die den Handlungsbereich "Jugendarbeit" im Sinne alltagsweltlichen Verstehens nachzeichnet und für den Praktiker transparent macht. Insgesamt handelt es sich um drei Bündel von Perspektiven, bei denen ich von der Gegenüberstellung lebensweltlicher und theoretischer Perspektiven zu einer Integration beider in lebensweltlich-theoretischen Doppelperspektiven fortschreite.

Das erste Bündel von Perspektiven benennt zwei lebensweltliche Perspektiven: die der Jugendlichen und die der Mitarbeiter in der Jugendarbeit. Dies sind zwei grundlegende Perspektiven für die Beschreibung des sinnhaften Aufbaus der Jugendarbeit. Ähnlich grundlegenden Charakter haben theoretischerseits die makro- und die mikrosoziologische Perspektive zur Jugendarbeit, die hier unter "Herrschaft und Gesellschaft" und "Interaktion und Identität" gefaßt sind.

Das zweite Bündel präsentiert drei lebensweltliche Perspektiven, die Grunderfahrungen der Lebenswelt thematisieren ("Macht und Ohnmacht", "Arbeit und Freizeit", "Routine und Zweifel"), sowie drei theoretische Perspektiven, die grundlegende und für die lebensweltliche Praxis bedeutsame Problemstellungen anreißen ("Subjekt und Objekt", "Situation und Handlungsfeld", "Theorie und Praxis"), Problemstellungen, die überdies auch in der Praxis wiedergefunden werden und bedeutsam sind. Besonders hervorgehoben habe ich die Subjekt-Objekt-Problematik, weil sie zentral für eine menschliche Wissenschaft und (Erziehungs-)Praxis ist (menschlich ist hier wertend im Sinne des Kritischen Humanismus von Fromm und Illich gemeint).

Schließlich enthält das dritte Bündel sechs als Doppelperspektiven (lebensweltlich-theoretisch) gefaßte Perspektiven, die in ihrer lebensweltlichen Thematik bereits einen Transfer wissenschaftlichen Wissens in die Alltagserfahrung voraussetzen und somit auf ihren Begriff gebrachte Erfahrung bedeuten. Wesentlich geht es hier um die Institutionsproblematik, wie sie lebensweltlich erfahrbar und wissenschaftlich thematisierbar ist.

Im folgenden gebe ich die Perspektiven dieser drei Bündel zunächst im Überblick:

a) Lebensweltliche Perspektive: Die Lebenswelt der Jugendlichen
b) Lebensweltliche Perspektive: Die Lebenswelt der Jugendarbeiter
c) Makrosoziologische Perspektive: Herrschaft und Gesellschaft
d) Mikrosoziologische Perspektive: Interaktion und Identität

e) Lebensweltliche Perspektive: Macht und Ohnmacht
f) Lebensweltliche Perspektive: Arbeit, Freizeit und Bedürfnis
g) Lebensweltliche Perspektive: Routine und Zweifel
h) Theoretische Perspektive: Subjekt und Objekt
i) Theoretische Perspektive: Situation und Handlungsfeld
j) Theoretische Perspektive: Theorie und Praxis (I)

An diese lebensweltlichen und theoretischen Perspektiven der ersten beiden Bündel schließen sich an die lebensweltlich-theoretischen Doppelperspektiven des dritten Bündels:

k) Institution und institutionalisiertes Individuum
l) Institutionelle Entlastung und quergestellte Phantasie
m) Objektivation und Subjektivierung
n) Ambiguität, Ambivalenz und Entscheidung
o) Denken und Handeln
p) Theorie und Praxis (II)

Obwohl alle Perspektiven insofern theoretische sind, als sie auch in ihrem lebensweltlichen Gehalt theoretisch reformuliert sind, bieten sie doch für den alltagsweltlich Handelnden die Möglichkeit des Wiedererkennens und werden deshalb als lebensweltlich bezeichnet. Die theoretische Reflexion ist hier in der Perspektivenverschränkung auf den körperlichen Standort des alltagsweltlich Handelnden bezogen. So werden die Lebenswelten der Jugendlichen und der Mitarbeiter in dem von ihnen so erfahrbaren konzentrischen Aufbau dargestellt sowie die lebensweltlichen Grunderfahrungen von Macht und Ohnmacht, von Arbeit und Freizeit, von Routine und Zweifel thematisiert.

a) Die Lebenswelt der Jugendlichen

Die Jugendlichen als die Adressaten der Jugendarbeit lassen sich in phänomenologischer Hinsicht in ihren räumlich-zeitlich-sozial strukturierten Lebensbereichen thematisieren. Zunächst ist hier die Raumstruktur zu nennen. Aus der Sicht des handelnden und erlebenden Subjekts hat dessen soziale Welt einen konzentrischen Aufbau mit dem Körper als Bezugssystem der Erfahrung; die räumliche Struktur bestimmt sich wesentlich nach der Reichweite des Erlebens und Handelns[45]. Des weiteren ist auf den Zeithorizont zu verweisen, der (1) die Vergangenheit in Form der Lebensgeschichte mit den sedimentierten Erfahrungen des Subjekts, (2) die Gegenwart in ihrer zeitlichen Gliederung nach den je relevanten Zeitrhythmen des Alltags als der aktuellen Lebenswelt mit ihrem Niederschlag in dem jeweiligen inneren Zeitempfinden und (3) die Zukunft als gesellschaftlich relevierter Erwartungsraum antizipierbarer zukünftiger Ereignisse in ihrer sozialen Verteilung einschließlich den entsprechenden Zukunftserwartungen der Subjekte umfaßt[46]. Schließlich sind die sozialen Handlungen und Beziehungen zu nennen, in denen die sozialen Welten der Subjekte entstehen und sich immer wieder verlebendigen. Die sozialen Beziehungen etwa lassen sich mit den Handlungsorientierungen ("pattern variables") Parsons' beschreiben: Affektivität und affektive Neutralität, Spezifität und Diffusität, Universalismus und Partikularismus, Qualität und Leistung, Selbst-Orientierung und Kollektiv-Orientierung[47], aber auch nach Kriterien der Herrschaftlichkeit und Entfremdung (Grad der Ausgestaltung von Rollen, symmetrische oder unsymmetrische Interaktionen), nach öffentlicher oder privater Sphäre, nach Anonymität und Intimität u.a.

Eine Unterscheidung der Lebenswelt Jugendlicher kann sich an der aufgewiesenen allgemeinen räumlich-zeitlich-sozialen Strukturiertheit der Lebenswelt orientieren und nach den Räumen und Reichweiten der Jugendlichen fragen, nach ihren Zeitrhythmen, Zeithorizonten und Zukunftserwartungen, ihren Beziehungen und Handlungen.

In den letzten Jahren ist unter dem Etikett des "sozialökologischen Ansatzes" ein Zugang zur Lebenswelt Jugendlicher vertreten worden (vgl. Walther, 1975; Baacke, 1979[2]), der die Wechselwirkung von Umwelt und Individuum betont. Baacke unterscheidet - auf die Lebenswelt der Jugendlichen bezogen - vier ökologische Zonen:

(1) das "ökologische Zentrum";
(2) den "ökologischen Nahraum";
(3) die "ökologischen Ausschnitte";
(4) die "ökologische Peripherie" (ebd., S. 33 - 34)[48].

Diese Zonen gliedern sich nach der sich lebensgeschichtlich ausdehnenden Aneignung der Räume und ist von daher (in der Zeit zwischen Geburt und Erwachsenwerden) als eine längsschnitthaft-zeitliche Abfolge von angeeigneten Zonen zu begreifen. Aber diese Zonen gliedern sich auch nach den aktuell realisierbaren Reichweiten im Sinne einer querschnitthaften Strukturierung nach "nah" und "fern".

Die lebensweltlichen Bewegungen der Jugendlichen in ihren Räumen und ihren Zeitrhythmen zu untersuchen, ist eine zentrale Aufgabe der sozialökologischen Jugendforschung. In der kritisch-humanistischen Orientierung ist hier nach den Beziehungen und Aktivitäten der Jugendlichen zu fragen, ihrem Gefangensein in gesellschaftlichen Institutionen (Schule, Arbeitswelt, Familie), ihren Wachstumsprozessen im Körperlichen und Seelischen, ihren Versuchen zu leben, zu überleben, zu lieben, einen Standort, eine Identität zu finden mit Selbstverwirklichung und Anerkennung, ihren Lösungsversuchen und (Irr-)Wegen: Diskothek, Kneipe, Erwachsenenimitation, Jugendsekten und Neonazistische Bewegung.

Die Jugendarbeit als ein Wirklichkeitsfeld, das den Jugendlichen offen steht, kann Schnittpunkt ihrer anderen Lebensbereiche mit ihren Lebensversuchen sein. Hier ist nach den Erwartungen der Jugendlichen zu fragen, die an die Jugendarbeit gerichtet werden, manchmal nur im Verhalten erschlossen werden können und nicht explizit artikuliert sind.

Somit stellt der sozialökologische Zugang zur Lebenswelt der Jugendlichen sich als ein Versuch dar, die Jugendlichen in ihrer Lebenswelt zu sehen und sie in ihren alltäglichen Lebensbezügen zu verstehen. Diese lebensweltliche Perspektive der Wissenschaft als Öffnung der Theorie zum Leben erscheint notwendig, um überhaupt die potentielle Bedeutung der Jugendforschung als Begründungszusammenhang für die Arbeit mit Jugendlichen im Sinne einer praktischen Orientierung zu realisieren[49].

Wesentlich für die polythetische Rekonstruktion der Jugendarbeit ist die Sicht dieser Jugendarbeit durch die Jugendlichen selbst; das heißt, wie sehen Jugendliche die Jugendarbeit als Teil ihrer räumlich-zeitlich-sozialen Konstruktion der Wirklichkeit? Bleibt die Jugendarbeit nur in der ökologischen Peripherie oder wird sie zu einem wesentlichen Beziehungsraum im ökologischen Nahbereich? Welchen Wert hat die Jugendarbeit für die Jugendlichen selbst?

Ansatzweise und hypothetisch finden sich diese Fragen in der Formel beantwortet, Jugendarbeit müsse Spaß machen, die Interessen und Aktivitäten der Jugendlichen selbst müßten bestimmendes Strukturelement der Jugendarbeit sein. Die Jugendlichen werden in der Regel die Jugendarbeit als positiv valent empfinden, wenn sie sich dort wohlfühlen können und keinen repressiven Ansprüchen ausgesetzt sind, Erholung, Ablenkung und Geselligkeit finden, m.a.W. ihre Bedürfnisse realisiert und befriedigt sehen (vgl. Damm, 1976, S. 13 ff). Die weitere für eine Theorie und Praxis der Jugendarbeit in kritisch-humanistischer Absicht notwendige Entfaltung der Sicht der Jugendarbeit als ökologischem Raum, als Enklave und Institution, könnte dann konsequenterweise vom erlebenden und handelnden Jugendlichen aus erfolgen und im lebensweltlichen Kontext dessen Valenzen, Bedürfnisse und Aktivitäten erfassen, die sich selektiv in den einzelnen lebensweltlichen Räumen und global im lebensweltlichen Zusammenhang dieser Räume artikulieren.

b) Die Lebenswelt der Jugendarbeiter

Entsprechend dem vorgehend skizzierten lebensweltbezogenen sozialökologischen Ansatz läßt sich auch der sinnhafte Aufbau der Lebenswelt der Mitarbeiter von Jugendarbeit angehen. Was sind die Zonen ihrer alltäglichen Aktivitäten? Wie sehen ihre Aktivitäts- und Relevanzprofile aus? Wie richten sie sich in ihrer Lebenswelt ein, welche Konflikte und Lösungen kommen vor?

Die Untersuchung der Lebenswelt der Mitarbeiter hat zunächst zu berücksichtigen, daß es unterschiedliche Typen von Mitarbeitern gibt, die sich dem Professionalisierungsgrad nach unterscheiden, gleichwohl aber unterschiedliche politisch-pädagogische Voraussetzungen in ihre Arbeit einbringen: ehren-

amtliche, nebenamtliche und hauptamtliche Mitarbeiter (vgl. Gerbeit u.a., 1978; Sielert, 1978). In bisherigen Thematisierungen der Mitarbeiter hat deren Rollenensemble im Mittelpunkt gestanden (vgl. Giesecke, 1973, S. 173 ff; Giesecke, 1971, S. 186 ff; Sielert, o.J.; Bierhoff, 1977, S. 207 f, S. 251 f). Bezieht man die dort formulierten Rollen auf die Lebensräume der Jugendarbeiter, so lassen sich eine Reihe institutionalisierter Erwartungen unterscheiden, die in ihren aktuellen Ausprägungen wie auch in ihren biographischen Sedimentierungen bestimmend in das Verhalten eingehen.

Insbesondere der Mitarbeiter als Lohnarbeitserzieher steht in der Situation, seine Fähigkeiten als Mensch in der Jugendarbeit gegen Bezahlung einzubringen und trotzdem ein personales Verhältnis zu den Jugendlichen aufzubauen. Diese Widersprüchlichkeit entspringt der Professionalisierung der Rolle als Erzieher. Insoweit die Jugendarbeit sich von der Schule unterscheidet (kein Notendruck, keine Entpersonalisierung des Unterrichts), wird der Jugendarbeiter vermutlich mehr als "Mensch" und weniger als "Rolle" den Jugendlichen gegenübertreten. Demnach ist das personale Verhältnis im beruflichen Lebensweltausschnitt der Jugendarbeiter auch weitaus weniger als in der Schule reglementiert und institutionell verformt; m.a.W., es läßt sich die begründete These formulieren, daß das pädagogische Verhältnis als menschliches Verhältnis in der Jugendarbeit sich eher realisiert als in der Schule. Dem widerspricht nicht, daß die beruflich-lebensweltliche Erfahrung des Jugendarbeiters auch als institutionell verregelte zu begreifen ist und die ökologischen Lebensräume sich durch institutionell festgelegte und sanktionierte Erwartungsstrukturen (etwa von seiten des Arbeitgebers bzw. Anstellungsträgers) ausweisen und durch Verhaltenszwänge gekennzeichnet sind. Dort aber, wo sich in den sozialen Beziehungen ein menschliches Verhältnis (etwa zwischen Jugendlichen und Jugendarbeitern) realisiert, besteht die Möglichkeit, den institutionell nahegelegten Sinn durch phantasievolles Experimentieren zu filtern und zu modifizieren.

Bislang ist die Berufsrolle des Jugendarbeiters im Insgesamt seiner lebensweltlichen Bezüge nur sehr rudimentär thematisiert worden. Welche Bedeutung hat die Jugendarbeit für den Jugendarbeiter? Wie ist seine berufliche Lebenswelt strukturiert? Wie bewältigt er die alltäglichen Routinesituationen und auch problematischen Situationen seiner Praxis? Welcher Wissensvorrat und welche subjektive Wirklichkeitskonstruktion liegen seinem Verhalten zu-

grunde? In welchem Verhältnis stehen für ihn die verschiedenen lebensweltlichen Handlungsräume, Institutionen und Enklaven?

Ähnlich wie bei der geforderten Analyse der Lebenswelt der Jugendlichen müßte die Untersuchung der Lebenswelt der Mitarbeiter deren räumlich-zeitlich-soziale Erfahrungsqualitäten erfassen und deren Relevanzprofile und Aktivitäten im Kontext ihres subjektiven Lebensweltbildes als Bezugssystem der Lebensweltanalyse wählen.

c) Herrschaft und Gesellschaft

Die gewählte makrosoziologische Perspektive begreift Gesellschaft als Herrschaftszusammenhang und ermöglicht - auf Jugendarbeit gewendet - die Frage nach dem Ort der Jugendarbeit im System der Herrschaftssicherung. Der institutionstheoretische Begründungszusammenhang (Kap. A I) hat aufgewiesen, daß die Institutionen in ihren Verfestigungen und Beschränkungen menschlicher Erfindungsgabe, in den sich in ihnen präsentierenden Schablonen für gewohnheitsmäßiges Verhalten soziale Kontrolle und Herrschaft ausüben. Die konformistische ordnungs- und anpassungsbezogene Thematisierung der Institution bei Gehlen wurde als Reglementierung und Vereinseitigung entlarvt, die unter dem Ziel der institutionellen Eingewöhnung und Ruhigstellung des Menschen mit seiner antriebsüberschüssigen Leistungsenergie steht. Weltoffenheit bei Gehlen wird in der Bindung an die als einzig legitim angesehene institutionelle Wirklichkeit recht eigentlich zerstört bzw. im Sinne des Systemkonformismus institutionell eingeschränkt und ausgenutzt. Herrschaftssicherung durch Gewohnheitsbildung und Vereinseitigung der Handlungsabläufe erscheint als der außerwissenschaftliche Zweck einer solchen institutionstheoretischen Perspektive.

Die Thematisierung der Jugendarbeit als Institution legt es nahe, nach der herrschaftsbezogenen Akzentuierung der Jugendarbeit zu fragen. Ist Jugendarbeit eine Institution im Sinne des Systemkonformismus? Welchen Beitrag leistet sie im gesellschaftlichen Herrschaftszusammenhang zur Ruhigstellung des Menschen und Kontrolle und Vereinseitigung seiner Handlungen? Noch grundsätzlicher: Welche herrschaftlichen Interessen gehen in die Konstitution der Jugendarbeit ein?

Analysiert man die Entstehungszusammenhänge der außerschulischen Jugendarbeit und ihre Entwicklung seit Beginn des 20. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung der neueren Entwicklung seit Gründung der Bundesrepublik Deutschland, so lassen sich die Interessen deutlich machen, die staatlicherseits und von seiten der behördlichen und verbandlichen Ordnungsträger auf Jugendarbeit einwirken (vgl. Giesecke, 1971; vgl. Bierhoff, 1977)[50].

Plakativ läßt sich die Jugendarbeit als von dem Konflikt zwischen Verregelung (öffentliche Jugendpflege) und Befreiung (Jugendbewegung) geprägt beschreiben. Thesenartig läßt sich diese Beschreibung des herrschaftlichen Interesses wie folgt erläutern:

Giesecke hat die Geschichte institutionalisierter öffentlich-rechtlicher Jugendarbeit als "Gegen-Emanzipation" beschrieben. Seine Hauptthese besagt, "daß von Anfang an Jugendarbeit eine Geschichte von Bemühungen des Staates und der herrschenden gesellschaftlichen Verbände ist, die Emanzipationsbestrebungen der jungen Generation zu verhindern oder wenigstens einzuschränken: Jugendarbeit war in diesem Sinne bisher 'Gegen-Emanzipation'" (Giesecke, 1971, S. 19). Indessen läßt sich diese These nicht auf den geschichtlichen Konstitutions- bzw. Entstehungszusammenhang der Jugendarbeit beschränken. Überall dort, wo freie Jugendinitiativen in phantasievollen Experimenten grenzüberschreitende Kräfte freisetzen und die Bewahrung der vorgelebten Ordnungen in Frage stellen oder behindern, wird versucht, sie durch das Instrumentarium der Herrschaftssicherung zum Schweigen zu bringen.

Die Restauration der Jugendarbeit als die Wiederherstellung ihrer system- und sozialintegrativen Funktion durch Bundesjugendplan und Jugendpolitik, durch Wirkungsanalyse und Erfolgskontrolle bedeutet die Kontrolle und Zurückdrängung spontaner Bewegung und freier Initiative. Der bürokratisch-verregelnde Zugriff der verbandlichen und behördlichen Ordnungsträger ist der Versuch, die Subjektivität und Emotionalität, die Phantasie und Kraft jugendlicher Befreiungsversuche in der ordnungsverpflichteten Kompensationstätigkeit einer sozialintegrativen Jugendarbeit zu disziplinieren.

In einer Zeit zunehmender gesellschaftlicher Krisentendenzen zeigt sich das ordnungsverpflichtete Herrschaftsinteresse auch in den sich entwickelnden Fragestellungen der Jugend-Soziologie. Nach der "skeptischen Generation"

Schelskys, der "Generation der Unbefangenen" Viggo Graf Blüchers, der konflikttheoretischen Perspektive Rosenmayrs ist "Jugend als soziales Problem" aktuell geworden, wie der gleichlautende Beitrag Hornsteins aufweist (Hornstein, 1979). Auch die Beiträge zum "neuen Sozialisationstyp"[51] - bekanntgeworden als "Narzißmus-Diskussion" - vertreten die These einer veränderten Psychostruktur der Jugendlichen aufgrund veränderter Sozialisationsbedingungen und Lebensumstände, die sich in das Bild einer politisch und pädagogisch beunruhigenden Wende in der Generationsgestalt der Jugend fügen, einer Jugend, die - von Arbeitslosigkeit und ökologischer Krise bedroht - um ihre Lebenschancen gebracht zu sein scheint.

d) Interaktion und Identität

Die Stagnation der gesellschaftlichen Reformpolitik und die vielerorts konstatierte Übermächtigkeit des herrschaftlichen Systems der Institutionen haben zu einer neu akzentuierten Beschreibung der gesellschaftlichen Wirklichkeit geführt, die die Subjektivität - teils in der etwas schiefen "objektivistischen" Formulierung als "subjektiver Faktor" bezeichnet - stärker berücksichtigt. Die Konzentrierung auf die Lebendigkeit des Menschen, seine alltäglichen Leiden, seine "Brüche" und "Wandlungen" haben den sozialen Mikrokosmos in das Blickfeld gerückt. Wie Vorlesungsverzeichnisse verschiedener Hochschulen ausweisen, hat sich an den "Emanzipationsboom" der "Interaktions- und Identitätsboom" angeschlossen, in deren Verlauf Interaktionisten und Phänomenologen wie G.H. Mead und Schütz, Identitätstheoretiker wie Erikson und ganzheitliche Psychologen wie Fromm und Maslow wiederentdeckt bzw. mit neuem verstärktem Interesse rezipiert wurden.

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit den institutionstheoretischen Ansätzen (Kap. A I) wurde am Beispiel von Berger/Luckmann deutlich, daß sich die soziale Realität in den Handlungen bzw. Interaktionen der Menschen ständig neu produziert und das, was wir als relativ invariante "objektive" Realität ansehen, keineswegs nur außer uns existiert, sondern wir im Sinne der internalisierten Beschreibung von Realität immer wieder neu hervorbringen. Wenn das so ist, liegt es nahe, als Ansatzpunkt der Veränderung wieder den Menschen zu sehen, den Menschen, wie er in den Institutionen vereinnahmt und

und reglementiert wird, aber auch als den Menschen, der in gesellschaftlichen Randbereichen, Enklaven, Zwischenräumen und Schlupflöchern seine inventiven Kräfte übt und "Identitätsarbeit" leistet.

Der hier relevante soziologische Begründungszusammenhang reicht von dem Symbolischen Interaktionismus, den Identitäts- und Gruppentheorien (vgl. Mead, Krappmann, Homans) bis zur Theorie gesellschaftlicher Gesellungs- und Verkehrsformen, wie sie in materialistischer Perspektive und auf dem Theorem der Warenstruktur der Zwischenmenschlichkeit gründend von Ottomeyer (1976; 1977) skizziert worden ist (und dabei freilich notwendig die mikrosoziologische Perspektive überstiegen hat).

Für die Jugendfrage ist die mikrosoziologische Perspektive über den Aufweis eines solchen Begründungszusammenhanges hinaus insofern bedeutungsvoll, als mit ihr die Gesellungs- und Verkehrsformen der Jugendlichen in den verschiedenen ökologischen Zonen (u.a. in der peer group, in der Jugendarbeit, auf der Straße etc.) thematisch werden können. Welche Verhaltensweisen haben die Jugendlichen heute? Wie gehen sie miteinander um? Welche Identitätsprobleme haben sie?[52)] Mit welchen Verhaltensweisen Jugendlicher füllt sich die Institution "Jugendarbeit"?[53)]

e) Macht und Ohnmacht

Jeder lebensweltlich Handelnde kennt das Gegensatzpaar "Macht und Ohnmacht". Das Alltagswissen um Macht/Ohnmacht gründet in lebendiger Erfahrung: die Macht der Eltern und die Ohnmacht des Kindes, die Macht des Lehrers und die Ohnmacht des Schülers, die Macht der Polizei und die Ohnmacht des Demonstranten, die Macht des Richters und die Ohnmacht des Angeklagten, die Macht der Behörde und die Ohnmacht des Sozialhilfeempfängers, die Macht des Chefs und die Ohnmacht des Angestellten, die Macht des Meisters und die Ohnmacht des Lehrlings usw. usw. Doch so ganz stimmt die Gegenüberstellung nicht; in der Ohnmacht regt sich der Trotz, die Wut, das bewußte Nein. Zu ihr gehört dann auch ein bißchen Macht: die Macht zu trotzen und sich mit den Verboten und Reglementierungen der Autoritäten, der Mächtigen, die die Personalisierungen der Institutionen sind, nicht zu arrangieren. Diese Macht (die zu-

nächst eher als ohnmächtiger Protest erscheint) ist der mächtige Impuls der institutionell nicht befriedeten Fühlkräfte, der Kräfte nämlich, die nicht in den Institutionen für deren verregelnde Zwecke "sublimiert" und "verbrannt" werden.

G. Mendel thematisiert den Problemkreis von Unterwerfung, Autorität, Obrigkeit und Gewalt, von Trotz und Provokation und schreibt: "Hinsichtlich des Problems der Gewalt und der Vergewaltigung - Gewaltanwendung bedeutet immer eine Vergewaltigung dessen, der ihr Objekt ist - glaube ich, daß die Absicht, die Obrigkeit oder die Polizei zu provozieren und ihnen Trotz zu bieten, wie sie offensichtlich bei vielen Protestlern vorhanden ist, dem mehr oder weniger bewußten Wunsch entspringt zu beweisen, daß Autorität letztlich nichts als Gewalt, brutale, repressive Gewalt ist. Die so von den ihr Ausgelieferten bloßgestellte Autorität enthüllt sich damit als die täuschende Maske der Gewalt. Und hält nicht auch wirklich ... jede Autorität für den Übertretungsfall Sanktionen bereit?" (Mendel, 1973, S. 34 f).

Diese Autorität enteignet die Menschen, entfremdet sie ihrem Subjektsein, ihren Möglichkeiten, und findet sich in Entsprechung zu dem dargestellten Typus der verregelten Institution. Sie baut auf der Ohnmacht, der Angst, dem Sicherheitsstreben der autoritätshörigen Institutionsmenschen, die aus der schützenden Hülle der Institution nicht herausfallen wollen und im Schatten der Autorität bleiben. Ohnmacht ist die andere Seite der institutionellen Macht. Die Entlastung führt zur Entmündigung, diese zur Ohnmacht.

Macht und Gewalt verkleiden sich als institutionelle Selbstverständlichkeit und sind in der Tat solange selbstverständlich, wie die Menschen sie für selbstverständlich halten; sie verkleiden sich als Autorität, als Führung etc. Ihre Legitimationsbasis ist die "Selbstverständlichkeit" und "Tradition", das Überdauern in der Zeit; sie legitimieren sich als "notwendig", als "natürlich", als "gottgewollt" oder als "wissenschaftlich adäquat" und "technisch machbar". Sie legitimieren sich über institutionell geregelte Erwartungshaltungen, deren Vollstrecker auf Rollen reduzierte Menschen sind, die ihre einzige Funktionslust in der Betätigung institutioneller Schalthebel finden, die andere Menschen zerstümmeln und verletzen, um ihre Entfaltungschancen bringen.

Das Bild von der Macht und Autorität als dem Energiekatalysator für die Institutionen, die die Kräfte der Menschen verbrennen, hat eine breite Seite der Verdeutlichung. Der menschliche Energiehaushalt wird institutionell - durch die mannigfachen Erfahrungen der Ohnmacht und Erniedrigung - zurechtgestutzt, in Körperzonen blockiert, wie die Bioenergetic lehrt[54]. Die Ohnmacht setzt sich im Körper fest, in einem beschnittenen Körpergefühl, in Verspannungen, im Betäubtsein. Müdigkeit und Arbeitsunfähigkeit, Liebesunfähigkeit kommen dabei heraus, aber auch die Verbrüderung mit der Institution und die Verlängerung der institutionellen Machtfunktion in einen Menschen hinein, der zum verlängerten Arm der Institution wird. Neurosen und Neurotismen, die innerpsychischen Energieblockaden, die inneren institutionellen Beschränkungen, sind die nach innen genommenen Grenzen der Institution.

Die Alternative ist nur dann möglich, wenn sie lebbar gemacht wird und gegenüber den institutionellen Bedeutungsvorgaben als Gegenrealität aufrechterhalten wird, und sie ist nur dann lebbar, wenn bestimmte Schranken des gesellschaftlichen Verkehrs abgebaut werden: die Leistungsnorm (der es nicht um Leistung im qualitativen Sinne menschlicher Entfaltung geht, sondern um die Quantifizierung und Taylorisierung des Lebens bzw. Roboterisierung des Menschen, der in einem Bereich zu Spitzenleistungen kommen soll), die Gleichgültigkeitsnorm, die Bluffnorm, die Autoritäts- und Unterwerfungsnorm, die Manipulationsnorm, die Erfolgsnorm, die Stillhaltenorm, die Norm, die Realität (das ist auch die Realität der eigenen Gefühle) zu verleugnen.

Gegenüber diesen Normen ist zunächst die Norm des Ja- und Neinsagenkönnens zu setzen, die auf der reflektierten Zustimmung oder Ablehnung gründet und auch die Konfrontation, den Konflikt nicht scheut. An die Stelle der verhaltensentlastenden und entmündigenden Institution und Autorität tritt der Konflikt.

Die Erfahrung von Macht und Ohnmacht in der alltäglichen Lebenswelt bringt einen Widerstand gegen die bewußte Erkenntnis ihres inneren und gesellschaftlichen Zusammenhangs mit sich. Die Gratifikationen für die institutionelle Eingewöhnung geben die "Sicherheit" bei gleichzeitiger Ohmacht. Das Produkt von Sicherheit und Ohnmacht ist die Bewegungslosigkeit.

Wie bewegungslos ist der Jugendliche in der Jugendarbeit? Fühlt er sich "sicher" - das heißt: institutionell gesichert, im institutionellen Sicher-

heitsgewahrsam - und ohnmächtig? Oder fühlt er sich "sicher" - nämlich sicher vor den Zwängen der verregelten Institutionen - und seiner selbst mächtig? Kann ihm die Jugendarbeit Möglichkeiten bieten, den Zusammenhang von Institution, Autorität, Macht und Gewalt, Sicherheit und Entmündigung, Ohnmacht und Bewegungslosigkeit zu erfahren und zu verarbeiten?

f) Arbeit, Freizeit und Bedürfnis

In der gewohnheitsmäßigen Abfolge von Tag und Nacht, von Arbeit, Freizeit und Schlaf kann sich die tödliche Eintönigkeit und Bewegungslosigkeit der Menschen dokumentieren, die als "Sicherheit" bezeichnet wird. Arbeit und Freizeit, in ihrer Ausdifferenzierung in zwei getrennte Bereiche Erfindung bzw. Folge der Industriellen Revolution, sind in ihrer institutionellen Eingrenzung und Umzäunung zwei grundlegende Erfahrungsbereiche der Lebenswelt; als Aktivität können "Arbeit" und "Freizeit" auch als Grunderfahrungen des modernen Arbeits- und Konsummenschen aufgefaßt werden. Wesentlich ist die Frage nach den Bedürfnissen in Arbeit und Freizeit.

Im Verständnis von Arbeit und Freizeit wird teils die Arbeit als fremdbestimmte Aktivität der Freizeit als selbstbestimmte Aktivität entgegengesetzt, teils wird aber auch ein bruchloser Entfremdungszusammenhang, der Arbeit und Freizeit gleichermaßen umfaßt, konstatiert. Habermas, der eine Relevanzbestimmung der Freizeit im Lebenszusammenhang versucht, unterscheidet mehrere Funktionen, "die die Freizeit in ihrem komplementären Verhältnis zur Sphäre des Berufs (übernimmt)": die regenerative, die suspensive und die kompensatorische Funktion (Habermas, 1970, S. 63).

Geht es bei der regenerativen Funktion um die bloße physische Reproduktion der Arbeitskraft, so zeigen die suspensive und die kompensatorische Funktion neue Regenerationsmuster, die sich auch auf die psychische Regeneration und Zerstreuung beziehen.

"In einem Fall (bei der suspensiven Funktion, B.B.) wird während der Freizeit ein Arbeitsverhalten geübt, das von der mit der Berufsarbeit verbundenen Fremdbestimmung, Abstraktheit und Unverhältnismäßigkeit suspendiert; die

Quasiarbeit soll die Freiheit, die Anschaulichkeit und Ausgeglichenheit des Leistungsanspruchs wiederbringen, die jene versagt. Man findet sich mit den Versagungen nicht ab, will sie auch nicht bloß kompensieren, sondern im genauen Sinne suspendieren: die Freizeit verspricht eine Erfüllung, die echt ist und nichts von Ersatzbefriedigung an sich hat. Im anderen Falle (bei der kompensatorischen Funktion, B.B.) wird während der Freizeit ein arbeitsfremdes Verhalten geübt, das die Arbeitsfolgen einer vorab psychisch erschöpfenden und nervös verschleißenden Tätigkeit kompensiert. Es soll recht eigentlich die Leere ausfüllen und die Abspannung wettmachen, die nichts mehr mit jener wohltuenden Ermüdung nach rechtschaffener Arbeit zu tun haben. Man findet sich mit den Versagungen ab und will Kompensation; man will abschalten, einen Strich ziehen zwischen dem 'Dienst' und dem 'Leben'" (ebd., S. 63). In je stärkerem Maße sich das Verhalten in der Freizeit"mit dem objektiven Schein der Freiheit schmückt und vorgibt, die Versagungen der Berufssphäre aufzuheben oder deren Belastungen abzugelten, um so mehr bleibt es in Wahrheit den Bedürfnissen der Berufsarbeit verhaftet" (ebd., S. 63) und ergibt sich somit einer auf Verwertung der Arbeitskraft gerichteten Funktionalisierung der Bedürfnisstruktur, wie sie durch die Konsumindustrie mit ihren Habens-Imperativen genutzt und verstärkt wird. Das Problem von Arbeit und Freizeit ist wesentlich das Problem freier Bedürfnisbefriedigung. Gegenüber der Funktionalisierung der Bedürfnisse als Produktionsfaktor ist der kritisch-humanistische Imperativ zu setzen: "Nicht was der Mensch gebrauchen oder gar verbrauchen kann, steht zur Diskussion, sondern was er braucht, um seine menschlichen Möglichkeiten zu realisieren" (Eppler, 1972, S. 89). Israel hebt hervor, daß "Waren nicht auf den Markt gebracht (werden), um Bedürfnisse zu befriedigen - also wegen ihres Gebrauchswertes -, sondern um vor allem auf eine Nachfrage zu treffen, die sich in erster Linie auf den Tauschwert und erst in zweiter Linie auf den Gebrauchswert bezieht" (Israel, 1972, S. 370). Daran wird deutlich, daß die Bedürfnisbefriedigung im Freizeitbereich durch das "Vorherrschen repressiver Bedürfnisse" (Marcuse) und tauschwertorientierter Bedürfnisweckungs- und -befriedigungsstrategien gesteuert wird. Das Vorherrschen repressiver Bedürfnisse, also von Bedürfnissen, die auf Tauschwert hin angelegt sind und für das Individuum selbst keinen oder nur sehr geringen Gebrauchswert insbesondere in dem Sinne haben, daß sie die differenzierte Entfaltung von menschlichen Fähigkeiten bedingen würden, beruht auf Warenfetischismus und Verdinglichung. Bedürfnisse lassen sich dann als "repressiv" und "falsch" deklarieren und sind, "von einem normativen

Standpunkt aus gesehen, (dann) 'künstlich', wenn das Streben, Sachen zu erwerben, nicht vorwiegend ihrem Konsum, sondern dem Wunsch, sie zu besitzen, dient" (Israel, 1972, S. 219), m.a.W., wenn die Bedürfnisbefriedigung im "Habensmodus" (Fromm) aufgeht. Demgegenüber ist der "Seinsmodus" - das was der Mensch ist, die Realisierung seiner Wesenskräfte im aktuellen Handeln - die Lebensweise des humanen Menschen, eines Menschen, der nicht hinnimmt, was ihn einschränkt, sondern handelnd erkämpft, was er braucht, um zu leben. Er braucht eine Assoziation von Menschen, die dasselbe wollen, er braucht unverschmutzte Natur, um zu atmen, er braucht eine humanisierte Technik, einen humanisierten Konsum, er braucht Hoffnung und Kraft. Wie gewinnt er sie?

Er gewinnt sie dort, wo er seine Fühlkräfte nicht unterdrückt, wo er die Stützen des "Habensmodus", das Korsett des ungebremsten Konsums, die Erstickung in Wohlstand und Schmutz bewußt erlebt und einen Weg oder eine Wegrichtung sieht, den Habensmodus zu überwinden. Der Habensmodus hindert ihn, unbesorgt zu genießen; der Habensmensch ist rastlos, besorgt um die Dinge, die ihm gehören oder gehören könnten, die er zu besitzen begehrt. Das Haben als Chiffre zerstörten Lebens und Genießens, als Anhäufung toter Dinge, als demonstrativer Konsum, Besitzgier und Freßsucht, bringt die Unfähigkeit, sich für andere zu öffnen, das Leben strömen zu lassen. Das Bedürfnis nach menschenwürdiger Arbeit, einer Arbeit, die nicht die Mittel zum Leben im Habensmodus schafft, sondern selbst Lebensbedürfnis ist, Entfaltung und Befriedigung bedeutet, zeigt den Weg.

Für Marcuse ist die kritische Entschleierung und Infragestellung der repressiven Bedürfnisstruktur ein grundsätzliches Anliegen: "Für jedes Bewußtsein und Gewissen, für jede Erfahrung, die das herrschende gesellschaftliche Interesse nicht als das oberste Gesetz des Denkens und Verhaltens hinnimmt, ist das eingeschliffene Universum von Bedürfnissen und Befriedigungen eine in Frage zu stellende Tatsache ... Das Urteil über Bedürfnisse und ihre Befriedigung schließt unter den gegebenen Bedingungen Maßstäbe des Vorrangs ein - Maßstäbe, die sich auf die optimale Entwicklung des Individuums, aller Individuen, beziehen unter optimaler Ausnutzung der materiellen und geistigen Ressourcen, über die der Mensch verfügt. ..." (Marcuse, 1970, S. 25 f). Marcuse selbst kommt bei seinen Überlegungen zu dem Ergebnis, daß in letzter Instanz die Frage, "was wahre und was falsche Bedürfnisse sind, von den Indivi-

duen selbst beantwortet werden (muß), das heißt sofern und wenn sie frei sind, ihre eigene Antwort zu geben. ..." (ebd., S. 26). Kein Tribunal könne es sich anmaßen, dezisionistisch über die Bedürfnisse anderer zu entscheiden. Dies führt schließlich zu der Feststellung der Unmöglichkeit, objektive Bedürfnisse zu benennen. Verzichtet kritische Theorie jedoch auf eine Entscheidung über wahre Bedürfnisse, so bleibt sie in der Dimension der negativen Kritik hängen, verzichtet auf Konkretion und Konstruktion und gerät so einmal mehr in das Dilemma des verkürzt und unverbindlich bleibenden Praxisbezugs. In keinem Fall wird jedoch eine kritische und humanistische Theorie ihren Adressaten "wahre" Bedürfnisse verordnen können. Nach Negt/Kluge muß "die Kategorie der wahren Bedürfnisse ... unter den bestehenden Verhältnissen etwas Schillerndes, Ungreifbares an sich haben, weil sie nur als entfaltete auf ihren Wahrheitsgehalt zu überprüfen wäre; dennoch existieren sie als sich entfaltende. Weil es sie gibt, hat folgender Satz eine inhaltliche Bedeutung: Die Frage nach wahren Bedürfnissen enthält die konkrete Anweisung, falsche Bedürfnisse abzuwehren" (Negt/Kluge, 1972, S. 150).

Davon ausgehend, daß die Definition grundlegender menschlicher Bedürfnisse ein normativ-politischer Akt sei, stellt Greven fest: "Der dezisionistische Charakter der Setzung ist dabei nicht nur Anzeichen für das Fehlen einer objektiven Theorie menschlicher Bedürfnisse, die (als historische Theorie der Relationalität und Variabilität menschlicher Bedürfnisse, B.B.) notwendig und legitim wäre, sondern er ist zugleich Zeichen für den Zustand einer Gesellschaft, in der die Beschreibung möglicher menschlicher Bedürfnisbefriedigungen als utopisch und nicht als kritisch gilt" (Greven, 1974, S. 43 f). Solange als selbstreflexives Moment die Frage nach den gesellschaftlichen Bedingungs- und Verwertungszusammenhängen der eigenen Bedürfnisse nicht konstitutiv in die eigene Bedürfnisstruktur eingeht, bleibt die Erfahrung gelungener wie versagter Bedürfnisbefriedigung bewußtlos. Erst die bewußte Aneignung dieser Erfahrung ermöglicht Realitätserkenntnis, die Erkenntnis repressiver Bedürfnisstrukturen und sozialer Schranken der Bedürfnisbefriedigung und die Erkenntnis bzw. Erfahrung der eigenen (kollektiven) Interessenlage. Ein gemeinsamer materieller Lebenszusammenhang dürfte unter den Bedingungen kritischer Selbstreflexion eine gemeinsame Erfahrungs- und Bedürfnislage offenlegen bzw. konstituieren und damit interessenbewußtes kollektives Handeln prinzipiell ermöglichen. Dann erst wäre die Vorgabe grundlegender menschlicher Bedürfnisse ("wahrer" Bedürfnisse) nicht nur ein

(legitimer) programmatisch-politischer Akt der alternativen Setzung zu gegebenen (als repressiv erfahrbaren) Bedürfnisstrukturen, sondern ein praktisch-politischer Akt der Erkenntnis und Veränderung von Bedürfnisstrukturen, die "Neubestimmung der Bedürfnisse" im Verändern gesellschaftlicher Verhältnisse. Damit ist auch verwiesen auf die "Entwicklung eines normativen Systems, das angibt, wie der Mensch sein sollte, welche Verhaltensweisen - bezogen auf ethische, politische oder andere Ziele - wünschenswert wären" (Israel, 1972, S. 200). Dieses explizite normative Vorgehen scheint auch gerade deshalb legitim, da jedes Denken und Handeln von normativen Vorstellungen darüber ausgeht, was der Mensch ist oder sein sollte. Ein Menschenbild ist immer, ob in den Religionen oder politischen Anschauungen, als normatives Programm explizierbar.

Dies gilt auch für das Menschenbild in den Bereichen von Arbeit und Freizeit, das sich im wesentlichen durch die Instrumentalisierung des Menschen und seine Reduktion auf Arbeitskraft und Konsumfaktor ausweist. Insbesondere die Bedürfnisdimension in Menschenbild und Gesellschaftsauffassung ist zu betonen und die Veränderung der Gesellschaft neu zu bestimmen, wie Marcuse dies ansatzweise geleistet hat: "Veränderung wird jetzt nicht mehr nur begriffen als ökonomische und politische Umwälzung, das heißt als Etablierung einer anderen Produktionsweise und neuer Institutionen, sondern auch und in erster Linie als Umsturz des herrschenden Systems von Bedürfnissen und deren Befriedigungsmöglichkeiten" (Marcuse, 1975, S. 37). Von daher muß auch die Leitvorstellung der Emanzipation - ähnlich wie Lempert es tut - die Dimension von Bedürfnis und Bedürfnisbefriedigung aufnehmen. Lempert ist zuzustimmen, wenn er davon ausgeht, daß entscheidend ist, "wieweit gegebene soziale Abhängigkeiten die Befriedigung unserer Bedürfnisse (einschließlich der zugehörigen Betätigung unserer Fähigkeiten) erleichtern oder erschweren. Ohne die Kategorie der Bedürfnisse ist der Begriff der Emanzipation nahezu leer" (Lempert, 1973, S. 64). In diese Richtung präzisiert Lempert seine Vorstellung von Emanzipation: "Emanzipation meint Verringerung von Beschränkungen für die Artikulation und Befriedigung menschlicher Bedürfnisse" (ebd., S. 64).

Die vorangehenden Erörterungen bieten zunächst die Möglichkeit des lebensweltlichen Wiedererkennens der Ausprägungen im Freizeitverhalten. In seiner suspensiven oder kompensatorischen Funktion ergibt sich das Freizeitverhal-

ten den mannigfachen Verhaltensimperativen und Gratifikationen einer auf Verregelung und Tauschwert gerichteten Instrumentalisierung der menschlichen Bedürfnisse. Die Entschleierung dieser repressiven Bedürfnisstruktur führte über eine Kritik am Habensmodus zu dem Problem, wie im Zusammenhang eines im normativen Sinne auf Entfaltung hin angelegten Menschenbildes beantwortet werden kann, was "wahre" und "falsche" Bedürfnisse sind. Auf die Jugendlichen und die Jugendarbeit bezogen, sind abschließend einige Fragen zu stellen:

Welchen Stellenwert hat die außerschulische Jugendarbeit im Freizeitverhalten der Jugendlichen? In welchem Verhältnis stehen bei den Jugendlichen (Lern-)Arbeit und Freizeit? Inwieweit ist das Freizeitverhalten der Jugendlichen durch die suspensive und die kompensatorische Funktion gekennzeichnet? Wo ist es durch den Habensmodus und wo durch den Seinsmodus charakterisierbar? Welche Bedürfnisse haben die Jugendlichen? Wie entwickeln und artikulieren sich diese Bedürfnisse?

g) Routine und Zweifel

Die institutionellen Verhaltensvorgaben, die Programme, die das Verhalten stabil und voraussehbar machen und jeden Schritt reglementieren, entlasten im Sinne Gehlens das Individuum vom Druck immer neu zu bestimmender Situationen. Die Eingewöhnung in das institutionelle System der stereotypen Verhaltensweisen und Erwartungsstrukturen erzeugt Routine. Routine ist wesentlich das Gefühl der Verläßlichkeit der typisierten und genormten Situationsdeutungen und Relevanzen, die eine regelgemäße und kalkulierbare Wirklichkeitsansicht bereiten und somit die Sicherheit der institutionellen Existenz garantieren. Die Welt geht so weiter wie bisher, alles geht seinen gewohnten Gang und ich weiß schon im vorhinein, wie ich mich in den wechselnden, wenig überraschenden Situationen meines Alltags verhalten werde. Mein Verhaltensrepertoire entspricht der routinierten Fraglosigkeit meiner Alltagsexistenz als institutionalisiertes Individuum. Auf der Grundlage der stillschweigenden Perspektivität meines Wissensvorrates, meines unbefragten Gewohnheits- und Rezeptwissens mit seinen Anweisungs- und Auslegungsschemata für Handlungen und Situationsdeutungen ist mir meine Welt sicher; ich habe mich in den

"Sicherheitsgewahrsam" der Institutionen begeben und bin über alle Zweifel erhaben.

Denkt man diese Gedankenfigur der völlig verregelten Welt weiter, so ist das Verhalten der Menschen mit der zunehmenden Institutionalisierung von Verhaltensweisen als in höchstem Maße voraussagbar und kontrollierbar zu begreifen. Der in seiner Existenz auf das bloße "institutionalisierte Individuum" (vgl. G.H. Mead) reduzierte und sich in Routine und Langeweile erschöpfende Mensch, hört als Mensch auf zu existieren. Die tagtägliche Wiederkehr des Immergleichen, die Routine, die von der Abwechslung interpunktiert wird und sich zur Routine der Abwechslung verkehrt, ist der Tod der Freiheit.

Nun kann nicht von der Hand gewiesen werden, daß mit den Typisierungen und Selbstverständlichkeiten des Alltagslebens der Vorteil entsteht, daß nicht jede Situation in ihren Elementen völlig neu bestimmt werden muß. Mit dieser Feststellung ist nicht schon der Anreiz eliminiert, den die Entdeckung und Strukturierung neuer Räume und Möglichkeiten für einen Menschen hat, der sich nicht auf das "institutionalisierte Individuum" beschränken läßt. Die Erwartungsstörung, die darin liegt, daß ein Phänomen oder ein Sachverhalt sich als anders erweist als erwartet, mag zwar eine "problematische Situation" schaffen, ist aber - im Gegensatz zur glatten Erwartungshaltung in der Routinesituation - auch Herausforderung und Erprobung der inventiven Kräfte. Hier erweisen sich Zweifel und Unsicherheit als fruchtbar in einer Haltung, die die Situationen und Probleme nicht einfach gewohnheitsmäßig hinnimmt, sondern anders auslegt als sie der alltagsweltlichen Routine erscheinen. In der dabei erfolgenden Entfernung vom Zentrum der institutionellen Macht und Suggestionen können Zweifel und Unsicherheit zunächst noch größer werden, denn die Wegweiser der Institutionen zeigen in die Gegenrichtung. Die Suchhaltung muß sich jedoch ohne solche Wegweiser vollziehen. Abweichende Realitätsbestimmungen und Situationsauslegungen inventiver Art im Sinne der reflexiven Institution können nur auf der Grundlage einer existenziell bedeutsamen und hinterfragend-konfrontativen Suchhaltung erfolgen.

Während sich repetitive Praxis in Gewohnheit und Routine erschöpft, ist die inventive Praxis durch fruchtbaren Zweifel und unkonventionelle Hinterfragungen gekennzeichnet (zur repetitiven und zur inventiven Praxis vgl. Kap. C I 2). Die inventive Praxis nimmt ihren Ausgang in wenig institutionalisier-

ten und folglich nur wenig kontrollierten und verregelten Randbereichen der sozialen Alltagswelt.

Routine und Zweifel sind zwei lebensweltliche Grunderfahrungen jedes lebendigen Menschen (wenn der Zweifel fehlt, ist das im Sinne der Lebendigkeit bedenklich). Das Durchbrechen von Routinen ist wie das Aufstoßen einer Tür, die in neue gesellschaftliche und innere Räume führt.

Kann die Jugendarbeit für den Jugendlichen eine solche Tür sein? Oder organisiert sich Jugendarbeit nach dem Drehtür- oder Karussellprinzip als bloße Kreisläufigkeit ohne Ausbruch? Erstarren der Jugendliche und der Mitarbeiter in der Jugendarbeit zur routinehaften Existenz? Ist Jugendarbeit Routinerummel oder Ruhestörung und fruchtbarer Zweifel?

h) Subjekt und Objekt

Hier nicht unter erkenntnistheoretischen, sondern unter lebensweltlich-praktischen Aspekten, zu denen auch die Erziehung gehört, ist das Subjekt-Objekt-Verhältnis gemeint. Die folgenden orientierenden Skizzen richten sich auf das "pädagogische Verhältnis" und lassen sich als eine Kritik der Pädagogik (einschließlich der bedürfnisorientierten Pädagogik) begreifen.

In interaktionistisch-verstehender Perspektive ist der Handelnde als der "Nullpunkt seines Koordinatensystems" mit seinem Körper, seinem Erleben, Erfahren und Handeln das mit Selbstbewußtsein und mit reflexiver Intelligenz begabte Subjekt, um das sich die Welt - subjektiv perspektiviert - in konzentrischen Kreisen mit unterschiedlichen Reichweiten und Relevanzen gliedert. In der Differenz von Innen und Außen, in der psychischen Entwicklung mit der Stiftung von Objektbeziehungen und dem Aufbau von Ich-Grenzen umschreibbar, in der Differenz von Ich und Du, von Ich und Objekt erlebt sich der Handelnde in subjektiver Perspektive als Subjekt gegenüber seiner Umwelt. Gleichzeitig erkennt und anerkennt er die Subjekthaftigkeit menschlicher Gegenüber aufgrund von Perspektivenverschränkung und Empathie. In diesem Modell ist jeder Handelnde prinzipiell Subjekt und als "Objekt" eines anderen auch wieder als subjekthaft anerkannt.

Allerdings hat dieses hier nur kurz und idealtypisch skizzierte Modell nur Geltung unter den Bedingungen einer sozialen Realitätskonstruktion, die es zu den kulturellen Selbstverständlichkeiten zählt, jedes menschliche Wesen ohne Unterschied von Herkunft, Geschlecht und Rasse als Subjekt anzuerkennen, einer Realitätskonstruktion, die nur auf einer symmetrischen Interaktion weitestgehender Herrschaftsfreiheit gründen kann. Solange diese Bedingungen nicht eingelöst sind, ist dieses Modell eine Utopie und als solche nicht mit der Realität zu verwechseln. Aber es ist eine Utopie, die zu einer Realität gehört, die immerhin diese Utopie ermöglicht hat aufgrund von Strukturen, die - wenn auch nur partiell - doch diese Merkmale von relativer Herrschaftsfreiheit aufweisen und ermöglichen. Ungleichzeitigkeiten im Blochschen Sinne (Bundeswehr vs. Unternehmen mit einem paritätischen Mitbestimmungsmodell, Schule vs. Jugendarbeit) haben unterschiedlich strukturierte gesellschaftliche Bereiche zur Entsprechung mit unterschiedlichen Abstufungen von Fremdbestimmung bzw. Selbstbestimmung, von Verregelung und Kontrolle bzw. Reflexivität und Freiheit. Es geht hier in dieser Argumentation nicht darum, welche Realität vorherrschend und erdrückend ist, sondern darum, daß es in der obersten Realität, der Lebenswelt, Bereiche oder Enklaven gibt, in denen die Zwänge relativ suspendiert sind. In diesem Argumentationszusammenhang ist auch nicht entscheidend, welcherart die Beziehung einer solchen relativ repressionsfreien Enklave zur Alltagsrealität ist (z.B. eine kompensatorische Beziehung, die Zwänge der Alltagsrealität durch zeitweise Suspendierung lediglich erträglich macht), sondern es geht nur darum, daß die Utopie herrschaftsfreier, symmetrischer Interaktion und somit das Subjektsein eine reale Grundlage hat.

Die divergenten Perspektiven des "Entweder-oder" zeichnen ein Bild in schwarzweiß; dabei gibt es keine Stufung zwischen Subjekt und Objekt, es geht um Kontrast und Konfrontation. Das meint auch die Frage: Ist der Jugendliche in der Erziehung Subjekt oder (lat.: aut) Objekt?

Erziehung bedeutet im Sinne dieser Frage Maßregelung, Kontrolle und Verbot, Beschneidung menschlicher Möglichkeiten und Verhinderung menschlicher Entfaltung. Sie gründet auf Autorität und Gehorsam; ein sich als mündig verstehender Erwachsener beherrscht einen als unmündig verstandenen Nichterwachsenen, der erst noch gezogen werden muß (zu "ziehen" und "Zucht" vgl. Duden, Bd. 7: Das Herkunftswörterbuch; vgl. "Ohren lang ziehen", "Zuchthaus";

auch das gehört in das etymologische Konnotationsfeld von Erziehung); Erziehung ist die "Herstellung von Untertanen" und Autorität ist die Maske der Unduldsamkeit, der Macht und die Kompensation der Ohnmacht Ohnmächtigeren gegenüber. Autorität ist die Konzentrierung der Beeinflussung als bloße Verfügung auf den Stärkeren, der sich abreagiert in der Ausübung seiner ohnmächtig-mächtigen, dabei ambivalenten Rolle als Erzieher; Autorität ist der Ausdruck einer Beziehung, die - von Gehorsam und Strafe geprägt - den einen zum Objekt macht und den anderen (das "Subjekt") ebenfalls zum Objekt werden läßt. (Wie kann einer Subjekt sein, wenn er den anderen zum Objekt macht? Denn er schafft damit eine verdinglichte Beziehung, die nur zu Objekten reduzierte Menschen kennt.) Das pädagogische Gerede über Autorität trägt zur Konservierung der Problematik und Vielschichtigkeit des Begriffs und seiner (Miß-)Verständnisse bei. Wer mit Autorität Menschenwürde meint oder Anerkennung - warum spricht er dann nicht von Menschenwürde und Anerkennung[55)]?

Wer als bloßes Objekt sein Glück findet oder zu finden meint, ist pervers, im menschlichen Sinne "entgleist". Das gilt auch für die Erziehung, die dann entgleist ist, wenn sie die Menschen zur glücklosen Kapitulation zwingt. Dann schafft sie Untertanen, die in ihren Gleisen fahren, den Gleisen der Institutionen, und das Recht glücklich zu sein vergessen. Aber was ist "Glück"?

"Man ist nicht glücklich, wenn man sich von seinem Meister anschreien läßt, wenn man ein Examen macht oder machen läßt, das ins Leere führt. Man ist glücklich, wenn man nicht im Chaos lebt, wenn man in der Natur, in den Gesetzen, in den menschlichen Beziehungen das Zeichen eines Willens findet, der die Gesellschaft weiträumiger, kreativer und freundlicher machen möchte. Warum bin ich seit einem Vierteljahrhundert so viel herumgerannt? Um des Vergnügen des Rennens willen, oder um mir die Zeit zu vertreiben und um mich zu betäuben? ... Ich will in einer Gesellschaft leben und nicht im Profit, nicht in Unsinn und in Reglementierung" (Touraine, 1976, S. 120 f).

Die Pädagogik als Vokabular der Anpassung und als Produktionsverhältnis ("Herstellung von Untertanen") verstärkt den Profit, den Unsinn und die Reglementierung, indem sie die Objektreduzierung des Menschen festschreibt und perpetuiert. Die Erzieher und mit ihnen die Pädagogik der Anpassung siegen über das Kind (ist es Zufall, daß es das Kind heißt, wie das Ding, ein geschlechtsloses sächliches Etwas), über den Jugendlichen, indem sie es oder

ihn zur Kapitulation zwingen. Der Untertan ist bloßes Objekt und als solches Teil der gesellschaftlichen Verfügungsmasse, des institutionellen Inventars, mit der leblos-glücklosen Larve des Untertanen. Dabei geht das Glück baden und die Freiheit hinterher. Auch hier die entsprechende Frage: Was ist Freiheit? Was oder wer ist ein freier Mensch? Zur Erhellung präsentiere ich hier nochmals das Goodman-Zitat (vgl. in Kap. A I 1):

"Ein freier Mensch erringt den Sieg, errichtet die freie Gesellschaft nur dadurch, daß er daran festhält, in Natur und Freiheit zu handeln; es ist nicht notwendig für ihn, über jemanden zu siegen. Wenn er kreativ ist, gewinnt er. Wenn er seine Vorurteile und seine Gewohnheiten korrigiert, gewinnt er. Wenn er Widerstand leistet und leidet, gewinnt er. ... Der freie Mensch strebt nicht danach, Organisationen zu beherrschen, sondern in natürlichen Gruppen, die bedeutungsvoll für ihn sind, zu handeln. ..." (Goodman, 1977, S. 14 f).

Die Alternative zur Pädagogik der Anpassung ist nicht einfach zu formulieren, denn sie soll mehr sein als nur Begriffsakrobatik. Ihre Ziele sind Glück, Freiheit, Zärtlichkeit, Konflikt, Emanzipation. Nur freie Subjekte können Glück empfinden. Glück ist die Freude an persönlichem Wachstum, an den reichhaltiger werdenden Gefühlen und Beziehungen. Statt Anpassung Widerstand und Konflikt, statt Pornographie Zärtlichkeit, statt Unterdrückung Emanzipation.

Der "alternativen" Pädagogik geht es um die Subjekthaftigkeit des Menschen, des Erziehers wie des Kindes und Jugendlichen, d.h. um die Überwindung der Subjekt-Objekt-Haltung. Gleichermaßen auf die Erziehung in der Lebenswelt und die Wissenschaft bezogen, auf alle Lebensbereiche auszudehnen, ist das Programm, die nach demselben manipulativen Paradigma des gespalteten Subjekt-Objekts organisierten Verhaltensweisen in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen zu überwinden.

"Wie in der Forschung die Subjekt-Objekt-Haltung überwunden werden muß, so auch in der Erziehung selbst. In beiden Fällen sind die bisher für selbstverständlich gehaltenen Herrschaftsverhältnisse in Frage zu stellen. Erziehung zur Emanzipation darf nicht davon ausgehen, daß der eine Partner schon emanzipiert ist und nun dem anderen von oben her zur Freiheit ver-

hilft. Ihre einzige tragfähige Grundlage ist vielmehr eine Kooperation von Menschen, die dasselbe wollen ..." (Kupffer, 1974, S. 33).

Das erfordert auch die Emanzipation des Erziehers und diese schließt die Reflexität des Erziehungsverhaltens ein. Der (Jugend-)Erzieher habe sich dafür zu interessieren, "welche Zielsetzung von ihm abverlangt wird, mit welcher Begründung das geschieht, und wem er für sein Tun Rechenschaft schuldet" (ebd., S. 24).

Das erfordert eine Emanzipation, die als "stationär" bezeichnet worden ist[56], eine Emanzipation innerhalb einer Rolle, deren institutionell verordnete Starrheit durchbrochen wird. Rechenschaft wird dann nicht länger einer institutionellen Macht geschuldet, sondern wird zur Selbstbemessung und Verantwortlichkeit für das eigene Tun und Unterlassen.

Das bringt für den pädagogisch Handelnden die Anforderung mit, seine Motive kritisch zu hinterfragen und zu kontrollieren; denn oftmals versuche der Erwachsene, das am Jugendlichen zu bewältigen, was ihm selbst zu schaffen macht (vgl. ebd., S. 47). Die Autorität des Erwachsenen/des Erziehers dem Kind/dem Jugendlichen gegenüber ist letztlich nichts anderes als die Maske der Unduldsamkeit und der institutionellen Macht; in diesem Sinne ist Autorität nichts anderes als der Versuch, einen anderen Menschen zu bezwingen. Hinter wohlmeinenden Erziehungsvorschlägen und erzieherischem Tun verberge sich der Wunsch, "den anderen zu beherrschen. Wer auch immer solche Erziehungsvorschläge macht - er setzt dabei stets voraus, daß er selbst zu den Erziehern gehört und nicht zu denen, die erst erzogen werden sollen" (ebd., S. 175)

Die Autorität in der Erziehung verlangt nach Gehorsam, sie erzwingt ihn. Gehorsam ist das Ja, das zuvor nicht durch das Nein gegangen ist. Nur das Kind, der Jugendliche, der Erwachsene, der gelernt hat, "Nein" zu sagen, kann auch "Ja" sagen (vgl. Spitz, o.J., Pfaff, 1962). Diese Art von Erziehung, die vorherrschende Erziehung, die Erziehung zur Anpassung an das gesellschaftliche Machtzentrum, geschieht in der Spannung von Autorität und Gehorsam. Der sich als mündig und mächtig begreifende Erwachsene herrscht über einen als unmündig definierten Nichterwachsenen ("Subjekt-Objekt-Haltung") und bereitet diesen auf dieselbe Untertanenrolle vor, die er als

"Vorbild" vertritt. Der Untertan schafft sich Menschen nach seinem Bilde: Untertanen. Erziehung dient der Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ordnung im Interesse derjenigen, die auf Kosten der Mehrheit Macht, Prestige und Genuß haben. Was ist Erziehung anderes als das Vokabular der Anpassung (du sollst, du sollst nicht, du mußt, du darfst etc.)? Als ein zunehmend vergesellschafteter Prozeß läßt sich Erziehung als ein "Produktionsverhältnis" ("Herstellung von Untertanen") begreifen. In diesem Sinne ist Erziehung Maßregelung, heteronome Kontrolle, Unterdrückung, Vernichtung menschlicher Spontaneität und Verhinderung menschlicher Entfaltung. Erziehung ist der Trick, der Menschen veranlassen soll, das zu tun - und zwar mit dem Gefühl von Freiheit - was von ihnen zu tun verlangt wird (vgl. Brückner). Wer erst einmal gelernt hat, ohne Sinnbezug auf seine Existenz und sein Leben zu lernen, hat aufgegeben, sich dem Institutionensystem gegenüber zu behaupten. Autorität und Lehrpläne haben die Freiheit verhindert. Der institutionelle Erziehungsfahrplan schickt die gesellschaftlichen Mitglieder auf die institutionellen Gleise der Botmäßigkeit, der Verordnungen und Erstickungen. Die Schule mit ihrer lehrplanmäßigen Erziehung tut ihr übriges. Lehrplanmäßige Erziehung entreißt Dinge dem Erfahrungszusammenhang des täglichen Lebens und erklärt sie zu Lehr- und Lernmitteln, die in pädagogisch arrangierten Situationen von den Schülern zu konsumieren sind.

Jede Erziehung gründet auf einem Gesellschafts- und Menschenbild, d.h. auf Vorstellungen über das Wesen der Gesellschaft und des Menschen und über Ziel und Sinn seiner pädagogischen "Bearbeitung". Das Gesellschaftsbild der Erziehung zur Anpassung gründet auf dem Verständnis eines eingeregelten allmächtigen Systems, das Erfüllungsgehilfen, Statisten und Untertanen zu seinem reibungslosen Funktionieren benötigt. Spezialisten, Handlanger, Duckmäuser und die Funktionsträger der institutionellen Macht sind die Bewohner dieser Gesellschaftskonstruktion. Entsprechend ist das Menschenbild auf die kreatürliche Hilflosigkeit, Erziehungs- und Entlastungsbedürftigkeit durch institutionelle Stützen bezogen. Vergessen ist dabei der institutionelle Ursprung inventiver Art im Menschen selbst, der diese Umwelt geschaffen, verändert oder gestaltet hat, jetzt aber zum Füllstoff der Institutionen degradiert wird, reduziert wird auf die Funktion, den Institutionen zum Leben zu verhelfen und sie am Leben zu halten - um den Preis menschlicher Freiheit.

Das kontrastierende Gesellschafts- und Menschenbild gründet auf Invention und Phantasie, den Grundkräften der institutionsschaffenden Fähigkeit der

Menschen. Es verzichtet darauf, Gesellschaft und Menschen vorab festzulegen, und begnügt sich damit, nur in groben Strichen Gesellschaft und Wesen des Menschen zu skizzieren. Dabei wird das Wesen des Menschen als gesellschaftliches Ensemble von sich wandelnden Verhaltensweisen, Wissensbeständen, Gefühlszuständen, Fertigkeiten und Fähigkeiten etc. verstanden. Die Variabilität menschlicher Lebensformen verweist auf die Plastizität der menschlichen Natur. Normativ geht in das Gesellschafts- und Menschenbild der Imperativ ein, der Mensch müsse in Freiheit seine Lebensform bestimmen können, die ihm selbst ein Optimum an Freiheit und Entfaltung ermöglicht und seine Phantasie und Inventionsgabe fordert und fördert.

Anthropologisch ist das Wesen des Menschen nicht eine Konstante, die dem konkreten gesellschaftlichen Menschsein vorausgeht, vielmehr steht das Wesen des Menschen als entfaltetes Möglichkeitspotential am Ende der menschlichen Gattungsgeschichte[57]. Aufgabe der Erziehung ist es, zur konkreten Entfaltung der menschlichen Möglichkeiten beizutragen.

Gegenüber jeder Pädagogik und Erziehung, jedem Erziehungsversuch ist Wachsamkeit geboten. Das gilt auch für die alternative Pädagogik. Die Pädagogik der Anpassung verkleidet sich oft und verkauft sich als Alternative. Sei wachsam, wenn dir jemand etwas über pädagogische Alternativen erzählt.

Was macht die alternative Pädagogik mit dem (Jugend-)Erzieher? Beschwört sie nur die Veränderung der Umstände oder hat sie auch Platz für die Veränderung des Erziehers? "Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergißt, daß die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß. ..." (Marx, 3. These über Feuerbach, in: MEW Bd. 3, S. 5 f). Dieser Satz aus den Marxschen Feuerbachthesen ist auch auf die Jugenderziehung zu wenden. Ansätze außerschulischer Jugenderziehung - statt von Jugenderziehung wurde lieber von Jugendarbeit, Arbeit mit Jugendlichen gesprochen - haben sich als materialistisch bzw. antikapitalistisch, als politisch, als bedürfnisorientiert etc. verkauft. Haben diese Ansätze realistische und pädagogisch machbare Vorstellungen von der Veränderung der Umstände und der Selbstveränderung (des Jugendlichen, des Jugenderziehers) entwickelt? Was ist an ihnen alternativ? Bietet die "Bedürfnisorientierung" eine pädagogische Alternative zur Subjekt-Objekt-Haltung oder ist sie nur Teil einer didaktischen Strategie pädagogischer Herrschafts-

ausübung? Im Sinne dieser Frage ist die folgende These zum "Bedürfnisansatz" als ideologiekritische formuliert.

Der Bedürfnisansatz in der Jugenderziehung ist ein pädagogischer Trick, um die Jugendlichen zu fangen und ihren angeblich so armseligen Bedürfnissen etwas pädagogisch Werthaltiges aufzusetzen. Pädagogische Herrschaft verkauft sich besser als "jugendgemäße Bedürfnisorientierung".

Eine zweite ideologiekritische Anfrage muß sich die in der außerschulischen Jugendarbeit verbreitete Gegenüberstellung von "subjektivistischer" und "objektivistischer Bedürfnishypothese" (vgl. Damm, 1975, S. 41 ff) gefallen lassen. Die provokative These lautet:

Die in der außerschulischen Jugendarbeit übliche Unterscheidung von empirisch vorfindbaren "subjektiven" Bedürfnissen Jugendlicher einerseits und ihren "eigentlichen", "objektiven" Bedürfnissen andererseits steht in der Gefahr, sich dem Begriffspaar von "falsch" und "richtig" zu assoziieren und somit zur Seite der pädagogisch verdinglichten Subjekt-Objekt-Haltung zu kippen.

Des weiteren ist der Entwicklungsstand der alternativpädagogischen Bedürfnisorientierung anzufragen. Im Sinne einer sich nicht als Vokabular der Anpassung und Produktionsstätte für Untertanen verstehenden Alternativpädagogik ist das Problem der Bedürfnisorientierung bislang als ungelöst zu betrachten. Letztlich ist das Bedürfnisproblem eine Variante des Subjekt-Objekt-Problems.

Auch wenn sich die "Bedürfnisorientierung" in der Pädagogik nicht von der Beibehaltung der Subjekt-Objekt-Haltung motiviert und als Gegenmarkierung gemeint ist, so bleibt doch das Problem, inwieweit die Bedürfnisse Jugendlicher "fremdbestimmt" sind. Hierzu die These:

Trotz "Bedürfnisorientierung" bleibt der Kreislauf von Entfremdung und entfremdeten Bedürfnissen erhalten. Mit den Bedürfnissen Jugendlicher wird zugleich auch die Anpassung und die gesellschaftlich entfremdete Formbestimmtheit und Inhaltlichkeit der gesellschaftlichen Bedürfnisstruktur in die Jugendarbeit aufgenommen. Bedürfnisorientierung nimmt auf die suggerierten

Bedürfnisse, die den Jugendlichen ins Herz gepflanzt sind, und steht in der Gefahr, den sozialen Konstitutionszusammenhang der subjektiven Bedürfnisse aus den Augen zu verlieren. Dann ist es auch nicht mehr weit zu einer Pädagogik, die - in idealistischer Manier, ohne nach dem sozialen Konstitutionszusammenhang und Entwicklungs- und Artikulationsprozeß der subjektiven Bedürfnisse zu fragen und ohne die darin zum Ausdruck kommende subjektive Brechung der gesellschaftlichen Bedürfnisstruktur bzw. des "Sozialcharakters" (Fromm) zu berücksichtigen - versucht, das, was sie für pädagogisch werthaltig hält oder auch als politisch erforderlich sieht, den Jugendlichen aufzupropfen[58].

Um nicht in der Subjekt-Objekt-Haltung zu erstarren, hat der Bedürfnisansatz in der Pädagogik zweierlei zu beachten. Zum einen sind Bedürfnisse von einem wertenden Standort aus dann als "falsch" und "künstlich" zu bezeichnen, wenn das Streben nach dem Erwerb von Dingen nicht vorwiegend dem Gebrauch, sondern dem Wunsch nach ihrem Besitz dient (vgl. Israel, 1972). Zum anderen ist zu betonen, daß nur von den Individuen selbst herausgefunden werden kann, ob ein Bedürfnis "wahr" oder "falsch" ist - und zwar unter Bedingungen, die es ihnen ermöglichen, in Freiheit ihre Antwort zu erfühlen und zu erarbeiten (vgl. Marcuse, 1970).

Auf die Jugendarbeit bezogen, ist zu fragen, unter welchen Bedingungen die Subjekt-Objekt-Haltung der herrschaftlichen Pädagogik demontiert werden kann. Der bedürfnisorientierte Ansatz ist in Richtung auf einen repressions- und indoktrinationslosen bedürfnisentwickelnden und -entfaltenden Ansatz weiterzudenken und praktisch experimentell voranzutreiben in der Form des "offenen Raumes" (vgl. reflexive Institution).

In einer solchermaßen "offenen" Jugendarbeit haben die Jugendlichen ihren zentralen Platz als Subjekte. Doch wie sieht es realiter mit dem Objekt- bzw. dem Subjektsein der Jugendlichen aus? Wo machen Jugendliche welche Erfahrungen als Subjekte? Wie können diese Erfahrungen in einer subjektorientierten Jugendarbeit aufgenommen und verstärkt werden? Wie können die Erfahrungen des Objektseins aufgearbeitet werden?

i) Situation und Handlungsfeld

Im folgenden wird mit der Gegenüberstellung von "Situation" und "Handlungsfeld" eine Hilfskonstruktion eingebracht, die die von Schütz getroffene Unterscheidung der unterschiedlichen Erkenntnisstile, Einstellungen und Wirklichkeitshaltungen (pragmatisch - kontemplativ; Akteur - Beobachter etc.; vgl. Einführungskapitel II) weiterführen und für das Theorie-Praxis-Problem fruchtbar machen soll. Die Unterscheidung von Situation und Handlungsfeld zielt darauf ab, Jugendarbeit sowohl als Abfolge von Situationen zu begreifen mit dem Merkmal, daß sich der Körper als Bezugssystem des Handelnden innerhalb der Situation befindet, als auch als Handlungsfeld, gekennzeichnet durch eine sich außerhalb der Situation befindende Körperposition. Das Handlungsfeld ist das Insgesamt aller situativen und institutionell-strukturellen Bedingungen des Handelns; in diesem Sinne ist das Handlungsfeld Konstrukt einer objektivierenden Reflexion. Damit ist ein wesentlicher Schritt gemacht, um die Differenz von Theorie und Praxis phänomenologisch in ihren unterschiedlichen Wirklichkeitskonstruktionen (situational - handlungsfeldbezogen) zu begreifen.

Diese Idee gründet in der von Boesch (1976) getroffenen Unterscheidung von Situation und Handlungsfeld.

"Mit dem Begriff des Handlungsfeldes ist die Gesamtheit der äußeren und inneren Determinanten gemeint, die auf unser Handeln einwirken; die Situation dagegen bezeichnet die wahrgenommenen Aspekte des Handlungsfeldes. ... Das Handlungsfeld hat so eine zeitlich übergreifende Struktur, konkretisiert in den verschiedenen Handlungsbereichen und in den grundsätzlichen Handlungsmöglichkeiten meiner Person. Situationen dagegen sind immer aktuell; sie sind die Konstellation, in der unsere Handlung sich eingliedert oder die sie nutzt" (Boesch, 1976, S. 36).

Mit Situation bzw. Abfolge von Situationen meine ich den aktuellen Fluß des Erlebens und Handelns. Situation ist das, was im Handeln vom Wirklichkeitsraum aktuell erfaßt wird; das Situationskonzept entspricht der Selektivität des aktuellen Erlebens und Handelns. Handlungsfeld ist demgegenüber kein konkretes Handeln, sondern der bedingende Hintergrund für Handeln, wie er in der Reflexion im nachhinein als Gesamtgegenstand einer spezifischen

Synthesis erfahren wird. Handlungsfeld wird faßbar in der reflexiven Wendung auf die Gesamtheit aller inneren und äußeren auf das Handeln einwirkenden Determinanten. Der Unterschied von Situation und Handlungsfeld liegt - abgesehen von der Körperposition - in der Zeitstruktur (gegenwärtig, vergangen) und in der Verschiedenheit des Erkenntnisstils (punktuelle Reflexivität in der Verknüpfung mit Handeln und Handlungserleben; ausgedehnte Reflexivität im nachhinein ohne aktuellen Handlungsdruck). Während der Wissenschaftler sich in der situationalen Distanz zum Handeln befindet und seine Aufmerksamkeit auf das Handlungsfeld als Gesamtgegenstand richtet, bewegt sich der Praktiker in den wechselnden Situationen seines Handlungsfeldes, lebt also handelnd und reflektierend in den Situationen seiner alltäglichen Praxis.

Unter dem Kriterium der "Reichweite" ist jede menschliche Tätigkeit eingegrenzt; die Fokussierung der Aufmerksamkeit ist in der Alltagswelt eine situationale. Als Praktiker bzw. als Mitarbeiter in der Jugendarbeit erfahre ich Jugendarbeit räumlich als Strukturierung meiner Merk- und Wirkwelt in Jugendarbeit und Nicht-Jugendarbeit, zeitlich erfahre ich Jugendarbeit als Abfolge von Situationen. Jedenfalls ist mein Wahrnehmungsfeld ein begrenztes; meine Handlungen und Handlungsmöglichkeiten sind ebenfalls begrenzt, von der je aktuellen Situation bestimmt, in die nicht nur unmittelbar interaktionelle, sondern auch institutionell-organisatorische Bedingungen eingehen. Wenn ich in der Jugendarbeit bin, bin ich gleichzeitig nicht in meiner Familie und ebensowenig am Strand von Florida. Diese Aussage ist wörtlich gemeint: in meiner körperlichen Existenz schließe ich aus, woanders zu sein, wenn ich im Jugendzentrum X mich aufhalte. Ich habe gewählt, gestern abend im Jugendzentrum mit der Fotogruppe zu dem mir vorgeschlagenen Termin zu sein, und habe folglich die Möglichkeit ausgeschieden, zum selben Zeitpunkt mit einem Freund Schach zu spielen. Ich bin also zu diesem Zeitpunkt Akteur in einem Wahrnehmungs- und Handlungsfeld und habe eine situationale Existenz, die sich im zeitlichen Ablauf der Situationen in ihrer intentionalen und emphatischen Struktur verändert. Würde ich demgegenüber zu diesem Zeitpunkt oder einem späteren Zeitpunkt über diese Existenz in der Jugendarbeit reflektieren, wäre dieser Reflexionsprozeß auch zeitlich strukturiert, nur durch die relative Konstanz meiner Arbeitsumwelt wäre die Situation gleichsam in die Länge gezogen bzw. der Fluß von Situationen äußerlich nicht so bewegt. In meiner körperlichen Existenz befände ich mich dann nicht in

Situationen der Jugendarbeit, sondern in der für mich typischen Arbeitssituation und Arbeitshaltung am Schreibtisch. Meine aktuelle Einstellung wäre dann bezogen auf die erlebten Situationen in der Jugendarbeit, und ich könnte mit relativer Distanz - gewissermaßen als Beobachter qua Reflexion im nachhinein - die Situationen als Handlungsgefüge in Abhängigkeit zur institutionell-organisatorischen Struktur des Trägers, zu den Verhaltensweisen der Jugendlichen betrachten und Jugendarbeit unter dem Aspekt der sozialen Determination und Funktion thematisieren. Damit hätte ich mich von der situationalen Bezogenheit meiner Existenz gelöst (bzw. es wäre eine Verschiebung des Ortes eingetreten und in der "verschobenen Situation" der Fluß der Situationen in der Jugendarbeit in seiner zeitlichen Struktur quasi geronnen), so daß mir Jugendarbeit nicht mehr in der Unmittelbarkeit des aktuellen Erlebens, sondern in der distanzierten Unmittelbarkeit des reflektierten Umgangs mit meinen Erfahrungen, Wahrnehmungen etc. als Handlungsfeld gegeben wäre. Dies wäre recht eigentlich nicht mehr die Perspektive des Praktikers; die Reflexion auf das Handlungsfeld geht über in eine wissenschaftliche Reflexion.

j) Theorie und Praxis (I)

Auf die Jugendarbeit bezogen ist davon auszugehen, daß die Jugendarbeit je nach Einstellung als Situationsabfolge oder als Handlungsfeld thematisiert werden kann. Diese Differenzierung deutet auf den Unterschied von Theorie und Praxis hin. Während im ersteren Jugendarbeit unter situativen und praktischen Interessen angegangen wird, ist das Interesse im zweiten Fall eher ein theoretisches als ein praktisches (auch wenn die Theorie erklärtermaßen der Veränderung der Praxis dienen will).

Das theoretische Interesse an der Jugendarbeit kann verschiedene Zugänge der Thematisierung wählen. In der vorliegenden Arbeit ist die Aufmerksamkeit auf das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Jugendarbeit gerichtet. Die Theorie der Jugendarbeit versteht sich als eine "Praxistheorie", d.h. Theorie des Theorie-Praxis-Verhältnisses. Sieht man die situativen Abläufe im Zusammenhang mit den handlungsfeldbezogenen Determinanten, so läßt sich der sinnhafte Aufbau der Jugendarbeit (und mit ihm die Perspektive und Lebenswelterfahrung der von

Jugendarbeit betroffenen Personen, insbesondere Jugendliche und Mitarbeiter) konstitutiv in die Theoriebildung einbeziehen. Denn nur wenn sich die Adressaten der Theorie im theoretischen Begründungszusammenhang mit ihren lebensweltlichen Erfahrungszusammenhängen, Relevanzprofilen und Problemdefinitionen wiedererkennen, wird die Theorie als Praxistheorie auch tatsächliche praktische, d.h. lebensweltlich-orientierende Konsequenzen haben können.

Mit diesem Verständnis ist auch schon eine Markierung gegen die dichotome Konstruktion des Theorie-Praxis-Verhältnisses gesetzt. Einerseits findet sich eine derartige unvermittelte Gegenüberstellung von Theorie und Praxis in der lebensweltlichen Praxis selbst, die - von einem verdinglichten und verregelten Bewußtseinsstand aus argumentierend - die strikte Gegensätzlichkeit und Unvereinbarkeit von Theorie und Praxis behauptet; andererseits wird dieses Verständnis von der szientistischen Wissenschaftsauffassung insofern gestützt, als Theorie und Praxis als "Diesseits" und "Jenseits" einer auf der Subjekt-Objekt-Spaltung gründenden Wissenschaft verstanden werden (vgl. Kap. C I 1, B I 3). Die Praxis mit der in ihr verbreiteten Theoriefeindlichkeit und verdinglichten Sicht des Theorie-Praxis-Verhältnisses folgt damit zwar nicht unmittelbar der szientistischen Wissenschaftsauffassung (allenfalls insofern diese das wissenschaftlich und lebensweltlich verbindliche Paradigma in der technischen Zivilisation darstellt), vielmehr lassen die Erfahrungen mit (1) der Subjekt-Objekt-Haltung der Wissenschaft gegenüber der Praxis, (2) der Abstraktheit und Erfahrungsleere der Theorie hinsichtlich erwarteter praktischer Orientierung von seiten der Praxis als auch (3) mit den vielfältigen Rezeptionsbarrieren zwischen Praxis und Wissenschaft eine spezifische Form der Entfremdung entstehen, die sich in der Unmöglichkeit zeigt, das Theorie-Praxis-Verhältnis anders zu sehen als in der Trennung und Unvermitteltheit beider Bereiche. Das ist nun nicht böser Wille der Praktiker und bloße Ignoranz der Wissenschaft, sondern Ergebnis einer realen Erfahrung der Theorie-Praxis-Spaltung, einer Erfahrung, die allerdings auch den Blick verstellt für die notwendigen Veränderungsprozesse im Sinne eines Kooperationsverhältnisses von Wissenschaft und Praxis. Hier ergibt sich als zentrale Frage, wie dieses veränderte Verhältnis konstruiert und realisiert werden kann.

Insofern nun die vorliegende Arbeit das Theorie-Praxis-Verhältnis zum thematischen Kern gewählt hat, soll die vorstehende Problematisierung von

Theorie und Praxis hier nicht weitergeführt werden. Statt dessen wird auf die entsprechenden Kapitel der Arbeit verwiesen.

Auch die Darstellung der folgenden Perspektiven kann kurz gefaßt werden, weil die meisten der hier relevanten Ausführungen im Kap. A I im Kontext der Institutionentheorie bereits gemacht worden sind und hier meist nur der thematischen Selektion entsprechend zusammengefaßt werden brauchen.

k) Institution und institutionalisiertes Individuum

Die hier gewählte Perspektive ist die des Angepaßtseins und der Anpassung. In der Reduktion des Individuums auf die institutionell konditionierten Reflexe doppelt sich die verregelte Institution; das Individuum wird zum Abklatsch der Institution, zum Statisten, zum Erfüllungsgehilfen. Gewohnheitsmäßig hält das institutionalisierte Individuum die institutionell suggerierte Beschreibung von Realität aufrecht, hält es die Grenzen des erlaubten oder erwünschten Verhaltens ein, ohne das Gefühl zu haben, äußerem Zwang ausgesetzt zu sein (funktionaler als äußerer Zwang ist die innere Kontrolle als der verinnerlichte Zwang).

Nach Mead trägt das institutionalisierte Individuum die typisierten und organisierten Haltungen der anderen in sich, die sein Verhalten kontrollieren und bestimmen. Kann es diese nicht relativieren und variabel über sie verfügen, d.h. sie als Instrument des "I" einsetzen, bleibt sein Verhalten reflexhaft-konditioniert der institutionellen Ordnung als einem "Netzwerk reziproker Manipulation" (Berger/Luckmann) angepaßt.

Sind die Akteure in der Jugendarbeit auf das "institutionalisierte Individuum" reduziert? Den Überlegungen zur "Jugendarbeit als Teil der Alltagswelt" (Kap. A II 2) entsprechend ist Jugendarbeit nicht auf die verregelte Institution reduzierbar und folglich kann das Individuum mehr als institutionalisiertes Individuum sein.

Das institutionalisierte Individuum ist "Objekt" der Institution. Insofern spielt hier die Perspektive von Subjekt-Objekt hinein. Der Jugendliche, der

mehr Objekt als Subjekt ist, in den gesellschaftlichen Institutionen in seinem Objektsein immer wieder bestätigt und verstärkt wird, kommt in eine Institution, die Jugendarbeit, die ihm Raum für die Entfaltung seiner Subjektivität lassen will. Er braucht Zeit, diese Möglichkeit für sich zu entdecken und zu erschließen.

Auch hier ist wieder zu fragen nach den objektreduzierten Selbsterfahrungen, die in der Biographie der Jugendlichen verwoben sind und die inventive Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Welt verhindern.

Die Perspektive der Institution und des institutionalisierten Individuums richtet die Aufmerksamkeit auf die Verregelung und Reglementierung, die gesellschaftlich-institutionell verordnete Sicherheit und Routine, die Reduzierung der Entfaltung der Menschen auf die institutionellen Funktionszwekke - mit dem Ziel der Entschleierung der verwalteten Welt und ihren Krankheiten[59)].

1) Institutionelle Entlastung und quergestellte Phantasie

Die Institutionen, beim Menschen an die Stelle der tierischen Instinkte getreten, sind die Garanten für zweckmäßige Umweltorientierung und Überleben; sie gliedern mit ihren Verhaltensprogrammen die Welt in Zonen unterschiedlicher Bedeutung auf und geben dazu passende Verhaltens- und Erwartungsmuster. In den Worten von Gehlen, die Institutionen bieten dem Menschen durch Eingewöhnungsprozesse Verhaltenssicherheit und Entlastung. Gleichzeitig wird seine Weltoffenheit begrenzt und die Variabilität menschlicher Verhaltensweisen auf das institutionsadäquate kontrollierbare Maß reduziert. Dabei gewinnt die "Entlastung" einen ambivalenten Charakter: Entlastung bedeutet Sicherung des Überlebens und Blockierung inventiver menschlicher Wesenskräfte, indem die Institutionen einerseits den Menschen in reproduktiver Weise auf schon entwickelte und bewährte Verhaltensmöglichkeiten verpflichten und andererseits eben dadurch von seinen eigenen kreativen Möglichkeiten der Entdeckung und Strukturierung unbekannter Räume entfremden. Die Verläßlichkeit der institutionellen Erwartungs- und Verhaltensstruktur erweist sich als trügerisch, insofern sie auf Entlastung und Perspektivenreduktion bauend

eine zur Selbstverständlichkeit gewordene Realitätskonstruktion als bedeutungsmäßig monopolisierte Wirklichkeitsauffassung nicht mehr zur Disposition stellt, sondern als die institutionelle Grundlage menschlicher Wahrnehmungen und Bewegungen festschreibt, und somit auf einer alltagsweltlich nicht mehr kontrollierbaren Wirklichkeitsreduktion gründet, die sich anderer Wirklichkeitsansichten verschließt. Die Integriertheit und Stabilität der Institutionen erweist sich als eine Zuschreibung. Indem Menschen ihre Handlungen und Erlebnisse wie auch ihre Lebensgeschichte im Kontext der institutionellen Handlungs- und Erwartungsstruktur sinnhaft deuten und Integrität und Identität gewinnen, erlangen die Institutionen mit ihren Verhaltensprogrammen Bestätigung und Verläßlichkeit; die sozialisierten Individuen akzeptieren die institutionellen Verhaltensprogramme und Wirklichkeitsansichten als die Welt schlechthin und bestätigen durch ihre selektiven Verhaltensweisen die Stabilität der institutionellen Wirklichkeit und Verläßlichkeit ihrer Perspektiven und Wirklichkeitsbeschreibungen.

In der Darstellung und Kritik der Institutionstheorie Gehlens (Kap. A I 3) haben wir festgestellt, daß die Phantasie, verstanden als die inventive institutionsbegründende Kraft des Menschen, bei Gehlen nicht eigentlich die ihr adäquate Berücksichtigung findet. Eine in das bestehende Institutionensystem eingebaute technisch verkürzte instrumentalisierte Phantasie kann kaum ein produktiver Motor für die zukunftserhaltende institutionsüberschreitende Veränderung menschlich-gesellschaftlicher Wirklichkeit sein.

Phantasie ist notwendig, um durch Kontrastierung Realität zu entlarven und lebenswerte Alternativen als Gegenrealität vorzubereiten und auszumalen. Der phantasievolle Mensch ist der lebendige Gegenspieler der entlastenden Institution. Phantasie bedeutet die Umstrukturierung und Neuorganisation der Perspektiven des Erlebens und Handelns, die Veränderung des Wissens und die nicht mehr fraglose Akzeptanz des gesellschaftlichen Routine- und Gewohnheitswissens. Phantasietätigkeit als eine Produktions- und Verarbeitungsform von Erfahrung (vgl. Negt/Kluge, 1972, S. 66 ff) kann in diesem Sinne auch "strukturelle Zusammenhänge zwischen individueller Lebensgeschichte, unmittelbaren Interessen, Wünschen, Hoffnungen und geschichtlichen Ereignissen" erhellen (Negt, 1975[5], S. 28; vgl. Mills, 1973, S. 38 ff). Erst Menschen, die ein mit "soziologischer Phantasie" begabtes Denkvermögen entwickelt haben, werden sich den institutionellen Verschleierungen und Suggestionen entziehen

können. Mills entwirft die hier adaptierbare Denkfigur, "daß das Individuum seine eigenen Erfahrungen nur dann verstehen und sein Schicksal meistern kann, wenn es sich selbst als Teil eines Ganzen begreift, und daß es seine Lebenschancen nur zusammen mit denen aller anderen Menschen erkennt, die sich in der gleichen Lage befinden" (Mills, 1973, S. 38). Dies macht eine phantasievolle Reflexion auf den Aufbau der Alltagswelt und des Institutionensystems notwendig mit dem Blick auf die Alltagswelt als objektive und subjektive Wirklichkeit unter der Frage nach der Vermitteltheit der subjektiven Existenz mit den institutionellen Erwartungs- und Verhaltensstrukturen.

Wie ist die Existenz der Jugendlichen zwischen institutioneller Entlastung und Entmündigung einerseits und Befreiungsintention und Phantasie andererseits vermittelt? Welche Möglichkeiten haben die Jugendlichen in und außerhalb der Jugendarbeit, ihre Phantasie zu entwickeln - eine Phantasie, die mit dem Mut verbunden ist, sich der institutionellen Realität gegenüber "querzustellen", unangepaßt zu sein, sich kreativ zu erproben und menschlich zu entfalten, eine produktive Kritik an den Selbstverständlichkeiten und Verregelungen der Institutionen zu üben. Erst in der Stärkung der Jugendlichen gegenüber den institutionellen Anpassungsimperativen wird sich die Jugendarbeit als Gegenrealität behaupten können.

m) Objektivation und Subjektivierung

Die vorliegende Perspektive führt die Aufmerksamkeit auf die Frage nach dem Verhältnis von bereits objektivierter Realität, die als äußere Realität erfahren wird, und der subjektiv angeeigneten Realität, die als ein spezifisches Produkt von innerer Wirklichkeit und äußerer Wirklichkeit als Bedingung und Folge des Handelns zu verstehen ist. Der Mensch wird in eine bereits vor ihm bestehende Welt hineingeboren; es ist die Welt gesellschaftlicher Objektivationen, die ihm in den Beziehungen zu seinen Bezugspersonen als objektive Realität gegenübertritt und an der lernt teilzuhaben, die er sich aneignet, subjektiv-ausschnitthaft - seinem Wahrnehmungs- und Erlebensfeld entsprechend - reformuliert. Indem er lernt, sich gemäß den verobjektivierten Erwartungen seiner Umwelt zu verhalten, beginnt er, diese Realität als objektiven Bezugsrahmen seines Wirklichkeitserlebens und Handelns zu re-

produzieren. Mit anderen Worten, die objektive gesellschaftliche Realität gewinnt ihre Faktizität erst im Handeln der Menschen, die der gesellschaftlich verobjektivierten Beschreibung von Realität folgen. Man muß sich hier klarmachen, daß die gesellschaftliche Realität eine von den Menschen selbst hervorgebrachte Wirklichkeit ist, die nur durch ihr Handeln Faktizität gewinnt, und es einer Mystifikation gleichkommt, diese gesellschaftliche Realität als eine objektive, mit der Natur gleichsam verschmelzende Realität anzunehmen. In einer solchermaßen verdinglichten Wirklichkeitssicht wird das Individuum zum Füllstoff der sozialen Welt mit ihren Institutionen und nicht zum selbstbewußten Schöpfer seiner Welt (vgl. Einführungskapitel III 2, Kap. A I 4). Diese entmystifizierende Sichtweise hat Konsequenzen für den Gedanken der Institutionsveränderung und Schaffung von Gegenrealität: Jede Wirklichkeitsbestimmung, ob es sich um die tradierte oder eine alternative Bestimmung handelt, muß durch die Köpfe und Hände der Menschen gehen, bevor sie Faktizität erlangt.

Subjektivierung meint die Filterung der objektiven Realität und ihre Akzentuierung gemäß den "eigenen" Antworten auf die Herausforderungen des Lebens. Subjektivierung gibt die Grundlage für die Strategien der Bewältigung der institutionellen Herausforderungen und problematischen Situationen.

In Anlehnung an Hondrich (1975, S. 34 ff) lassen sich hier drei Strategien - von ihm als "Anpassungsstrategien des personalen Systems an Umweltveränderungen" bezeichnet - unterscheiden. Die erste Strategie ("die Strategie der Abdichtung") ist die rigorose Reduzierung der mannigfachen Umweltreize auf ein die Identitätsbalance nicht gefährdendes Maß; mit anderen Worten, es werden all die Dinge ausgeblendet, die unangenehm und gefährlich erscheinen. Diese Strategie bietet keine Möglichkeit, um zu einer alternativen Wirklichkeitsbeschreibung vorzustoßen, es sei denn, die Abdichtung betrifft die institutionellen Suggestionen und dient der Stabilisierung der Person im gegeninstitutionellen Sinne. Die zweite Strategie ("die Strategie der personalen Veränderung") betrifft die Veränderung der Person in Relation zu den veränderten institutionellen Bedingungen; die Person reagiert auf Veränderungen der Alltagswelt, indem sie sich den erweiterten oder verengten Verhaltensprogrammen anpaßt. Während die Strategien der Abdichtung und der personalen Veränderung auf geringen Subjektivierungsleistungen gründen, erfordert die dritte Strategie ("die Strategie der Umweltveränderung") aktiv

handelnde Personen, die wissen, was sie wollen, und auch über Möglichkeiten und Ressourcen der Durchsetzung ihrer Ziele verfügen. Die Strategie der Umweltveränderung kann "restaurativ" aber auch "progressiv" sein (vgl. Hondrich, 1975, S. 36). Hondrich nennt als Voraussetzung für die handelnde Einwirkung der Personen auf die Umwelt die Fähigkeit, "ihre Bedürfnisse (Probleme) zu artikulieren und damit konkrete Ansprüche auf die Mittel zu ihrer Befriedigung anzumelden. ..." (ebd., S. 36). Diese Fähigkeit von Personen bleibt in die Spannung von Macht und Ohnmacht eingebettet[60].

Subjektivierungsleistungen gründen auf dem umweltverändernden Handeln und gewinnen ihre Bedeutung und Kraft in der Veränderung ihrer Umwelt. Im Institutionensystem sind die Menschen immer der etablierten Macht ausgesetzt, und die Selbstbehauptung in der Konfrontation ist institutionell begrenzt. In den Zwischenräumen und Schlupflöchern des Institutionensystems, in den Randbereichen der Institutionen, wo der Institutionalisierungs- und Verregelungsgrad ein relativ niedriger ist, können sich die Widerstandskräfte der Menschen sammeln und formieren.

Jugendarbeit kann nun aufgrund ihres relativ geringen Institutionalisierungsgrades ein Handlungsraum sein, der von der Folgenhaftigkeit des Handelns und der gesellschaftlichen Macht entlastet und Subjektivierungsleistungen und Kraftgewinn ermöglicht, d.h. Filterungen und Modifizierungen von Realität. Diese Denkfigur weist auf die Ambiguität der gesellschaftlichen Wirklichkeitsregionen und die realen Ansätze reflexiver Institution mit ihren Subjektivierungen und veränderten Perspektiven.

n) Ambiguität, Ambivalenz und Entscheidung

Ein Mensch oder eine Gruppe von Menschen mit Phantasie - einer Phantasie, die sich zu den verregelten institutionellen Abläufen querstellt - und mit kritisch-sensibler Eigenständigkeit in der Bearbeitung der eigenen Umwelt ist bereits aus der Ambiguität gesellschaftlicher Strukturen herausgetreten, hat sich entschieden und einen Standort gefunden. Doch ist dies nicht die Regel; das institutionalisierte Individuum lebt inmitten unbegriffener und unbewältigter Ambiguität.

Nach Lefebvre konstituiert sich die Ambiguität "als gelebte Situation auf erstickten, entschärften, als solche nicht wahrgenommenen (verkannten) Widersprüchen. In der Ambivalenz beginnen das Problem und der entstehende Konflikt dem Bewußtsein des handelnden Individuums klar zu werden, so daß dieses, mit dem Rücken zur Wand, sich entscheiden muß (dies oder das, Liebe oder Haß, Knechtschaft oder Freiheit) - zuweilen hat es sogar schon gewählt, aber es gelingt ihm nicht, seine Option explizit und wirksam zu machen" (Lefebvre, 1977, Bd. 3, S. 49).

Die Ambiguität, die sich in psychische Ambivalenzen (des Bewußtseins, der Gefühle, des Handelns) transformiert, hat viele Gesichter: Angst vor Wagnis, Mut und Konflikt, Indifferenz, Resignation, Apathie und Entscheidungslosigkeit, Unzufriedenheit und Unsicherheit, die kompensiert werden durch das Auflegen von Masken (des Besitzes und Konsums von Waren; der institutionellen Autorität und Macht); Momente von Hoffnung und Widerstand vermischen sich im areflexiven Aufbegehren mit Verzweiflung und Unterwerfung.

Im Modus der Ambiguität lebend, umgehen die gesellschaftlichen Gruppen "die Probleme, die noch nicht dringlich geworden sind oder sich noch nicht einmal gestellt haben. Das Bewußtsein (...) sträubt sich gegen sie. Es begnügt sich mit dem Anschein von definitiver Stabilität; es verkrustet und kapselt sich ab, es wird geruhsame Realität und 'Sein', statt dem Möglichen nachzujagen und sich ihm zu verschreiben. Dabei verschwimmen die Dramen, und die Komödien im Detail überlagern die Tragik des Ganzen" (Lefebvre, 1977, Bd. 3, S. 48).

In welchen Lern- und Erfahrungsprozessen können Ambivalenzen zutage treten und bewußt erfaßt und bearbeitet, zum Konflikt zugespitzt, zur Entscheidung gebracht werden? Inwiefern ist die Jugendarbeit durch Ambiguität und Ambivalenz gekennzeichnet?

Was mit Ambiguität gemeint ist, wird deutlich, wenn Gegensatzpaare zur Illustrierung im Sinne einer schwarz-weiß malenden Phantasie angeführt werden. Dann steht Jugendarbeit in der Spannung von Verregelung und Kontrolle einerseits und Befreiung und Selbstbemessung andererseits. Insoweit die Realität in der Jugendarbeit in nicht so hohem Maße "Ernstcharakter" hat wie die Realität etwa der Schule und des Betriebes, läßt sich Jugendarbeit als ein Schon-

raum, als eine plastische und gestaltbare Randregion thematisieren. Das gewählte Bild kann aber durch ein anderes ebenso treffendes ergänzt werden: Jugendarbeit ist eine Insel, die von allen Seiten umspült wird, wo die Brandung an den Felsen und Strandstreifen nagt. Zwar ist es friedlich auf der Insel, sie ist aber von der Gesellschaft und ihren Machtansprüchen umschlossen und ihnen auch ausgesetzt. Von daher weist Jugendarbeit eine strukturelle Indifferenz oder Ambiguität auf.

Hier läßt sich auch mit den Gegensatzpaaren Ruhe und Unruhe bzw. Ruhe-Störung, Ordnung und Unordnung, Sicherheit und Unsicherheit arbeiten. Auf Jugendarbeit bezogen läßt sich dementsprechend die These (1) formulieren: Jugendarbeit existiert in der Spannung von Ordnung und Unordnung, von Ruhe und Unruhe, von Sicherheit und Unsicherheit.

Die Seite der gesellschaftlichen Vereinnahmung heißt Ruhe, Ordnung und Sicherheit. Ruhe kann in der Affirmation der bestehenden Ordnungen zur Paralyse der Freiheit werden. Die Ordnung der Institutionen gibt zwar Entlastung und Sicherheit, bedeutet aber nichts anderes als Zwang, Begrenzung und Einschränkung. Demgegenüber ist die Unruhe, Unordnung und Unsicherheit auf der Seite der persönlichen und kollektiven Selbstverfügung der Motor von Veränderung und die Grundlage und Folge der Freiheit. Erst der Bruch mit der Institution und ihren entmündigenden Entlastungs- und Sicherungsfolgen kann die Phantasie aus ihrer technischen Verkürzung lösen und zu einer menschlichen Produktivkraft werden lassen, die sich zur bestehenden Realität "querstellt". Eine solche Phantasie leistet die Vorwegnahme der Freiheit im Erfühlen des Möglichen gegenüber der alltäglichen Einbuße an Lebenssinn und kreativer Spontaneität. Wenn Jugendarbeit von dieser produktiven Phantasie getragen wird, gewinnt sie den Charakter einer "reflexiven Institution" (Rossman).

Gerät die Jugendarbeit also auf die Seite der gesellschaftlichen Anpassung und Vereinnahmung, so können wir von "verregelter Institution" sprechen. Soweit die Jugendarbeit demgegenüber die Seite der Konfrontation und freien Veränderung repräsentiert, kann sie als "reflexive Institution" bezeichnet werden.

Die These (2) faßt noch einmal die Grundfigur der durch Ambiguität zu kennzeichnenden Jugendarbeit zusammen: Die Strukturen heutiger Jugendarbeit wei-

sen sich durch Ambiguität aus. Der relativ geringe Institutionalisierungsgrad der Jugendarbeit bietet die Chance, den Konflikt zwischen Verregelung und Befreiung zur Entscheidung zu bringen.

Die Ambiguität der Strukturen und Aufgaben von Jugendarbeit liegt darin, daß sie einerseits als Ergänzung und Fortführung der Sozialisationseinflüsse von Familie, Schule, Lehre, Massenmedien etc. den gesellschaftlichen Auftrag der Anpassung und Integration erfüllt, aufgrund ihrer Randstellung andererseits aber in ihrer Sozialisationsstruktur Brüche und Diskontinuitäten aufweist, deren Annahme notwendig ist, um Jugendarbeit als Sozialisationsinstanz überhaupt zu erhalten. Mit dem geschädigten, gestörten Jugendlichen nimmt die Jugendarbeit die Nicht-Anpassung, die Ruhe-Störung in sich hinein. Das vielbeschworene Freiwilligkeitsprinzip der Teilnahme und Teilhabe der Jugendlichen an ihrer Jugendarbeit kann den Bruch mit der Verregelung bedeuten, sofern die Kräfte des Widerstands sich strukturieren und zur Entscheidung drängen. "Wo eindeutig entschieden wird, hat die Zweideutigkeit ein Ende. Und genau das ist der Moment, in dem sie sich als Zweideutigkeit erweist: als nicht beherrschte Komplexität, als Konfusion und Verwirrung. Der Sinn der Ambiguität liegt darin, daß sie zu einer Entscheidung führt, zu einer, die sie negiert und entschleiert, die sie beendet und aufdeckt"(Lefebvre, 1977, Bd. 3, S. 55).

Mit der These (3) beziehe ich mich auf die ambiguitätslösenden Lernprozesse: Die Entscheidung hängt an ambiguitätslösenden Lernprozessen. Solche Lernprozesse erfordern "existentielle Bedeutsamkeit" und "Selbstorganisation" als Kriterium und Prinzip.

In den gesellschaftlichen Bereichen institutionalisierter Wissensvermittlung herrscht ein Modell des linearen Wissenserwerbs vor. Demgegenüber verläuft der nichtorganisierte Lernprozeß im Alltag alinear, d.h. der Lernprozeß folgt nicht der a posteriori diskursiv herstellbaren Reihenfolge einander bedingender Schritte. Im alinearen Lernen des praktischen Lebens können die neuen Erfahrungen und Wissenselemente nur in dem Maße in das Orientierungssystem einer Person eingehen, wie sie dem Bedeutungs- und Handlungsbezug des persönlichen Erfahrungs- und Wissensgeflechts und dem Modus der Erfahrungsaneignung entsprechen.

Für die Lernprozesse in der Jugendarbeit heißt dies, daß eine dem Modell der schulmäßigen Wissensaneignung entsprechend organisierte Jugendbildung verfehlt ist, da ein solches Modell den alltäglichen Formen der Wissens- und Bedeutungsaneignung widerspricht. Auf der Folie dieser Überlegungen erweisen sich auch curriculare Modelle für die Jugendarbeit als inadäquat, insoweit sie implizit davon ausgehen, Lernen sei in der linearen Abfolge einander bedingender Schritte zu planen. Auch scheint das vielbeschworene Lernziel "Emanzipation" - soweit gemeint wird, daß es operationalisiert werden könnte - seines notwendig phantasievollen Charakters entkleidet und zur Lehr- bzw. Leerformel erstarrt zu sein. Lineares Lernen ist nachvollziehendes Lernen. In der linearen Strukturierung eines Lernprozesses vollzieht sich die Bestätigung der vorgegebenen und vorgedachten Ordnung der Dinge und damit die Suspendierung von Freiheit und Emanzipation. Ambiguitäten können nur in der Entscheidung alinear verlaufender Lernprozesse gelöst werden. Solche Lernprozesse gründen auf der "Erfahrung in der Herstellung von Erfahrung" (vgl. Negt/Kluge), sind also durch "Reflexivität" ausgewiesen. Grundlage solcher Lernprozesse ist die "reflexive Institution", die von der "Form des offenen Raumes" gekennzeichnet ist und einem Lernverständnis korrespondiert, das jeden Lernakt als "Eindringen in unbekannten Raum, der noch nicht strukturell geordnet ist" begreift (vgl. Rossman, 1971, S. 124) und sich von der Zwangsvorstellung löst, "daß unser Wissen, unser Handeln und unsere Erfahrung in ein vorgegebenes System passen müßten" (ebd., S. 126).

Der diesem Lernen entsprechende Handlungsbegriff versteht Handeln nicht nur als Handeln an etwas (Handeln als Prozeß der Entäußerung in der Vergegenständlichung bzw. wertschaffendes Handeln), sondern als Handeln im existentiellen Bedeutungsbezug (der immer neu geschaffen werden muß): Handeln als "Ver-Innerlichung" des Entäußerten im Dialog, als kommunikative Aneignung und Gebrauch von geschaffenen Werten. Hier erst wird Handeln als dialogisches begreifbar, das beantwortet werden soll (Reziprozität), im Gegensatz zur monologisch-monotonen Struktur einer von Kommunikation getrennten Arbeit. Ein solches Handeln erweist seine dialogische Struktur auch in der reflektierenden Herstellung von Bedeutung und persönlicher Bedeutsamkeit. Als Vorstoß in den unbekannten Raum kann es nur vom Prinzip der Selbstorganisation getragen sein, d.h. die Handelnden bzw. Lernenden kommen zusammen, "um zu entscheiden, was sie lernen wollen, und um zu lernen, wie sie es lernen" (ebd., S. 129). Ein solcher Lernprozeß bedeutet die Auflösung von Ambiguität durch

die Ent-Scheidung (die auch immer Aus-Scheidung von anderen Möglichkeiten und Trennung von Gewohnheiten beinhaltet).

Hier ist ein Argumentationsmuster fruchtbar geworden, das die ambiguitätslösenden Lernprozesse auf die Spannung von Alltag und Nicht-Alltag bezieht und ein Konzept der alltagsnahen Didaktik[61)] für die Jugendarbeit vertritt. Die These (4) lautet wie folgt: Das Konzept einer "alltagsnahen Jugendarbeit" muß sich zunächst auf die Möglichkeiten sowohl des "Freiraumes" Jugendarbeit wie auch auf die der Jugendlichen beziehen, d.h. auf deren Erfahrungen, Bedürfnisse, Verkehrsformen in und außerhalb der Jugendarbeit.

Nach Lefebvre ist der Alltag durch das Zweideutige charakterisierbar. Eine Jugendarbeit, die Ambiguitäten auflösen will, muß in den Lebensalltag hineinwirken. Als Freiraum, in dem die Zwänge des Alltags suspendiert sind, hat die Jugendarbeit die Chance, kontrastierend zum Alltag einen Nicht-Alltag - auch praktisch - aufzuzeigen, auch wenn damit die Jugendlichen mit dem Problem konfrontiert werden, wie sie ihren Nicht-Alltag bewahren bzw. durchsetzen können: "Solange sie das Alltägliche leben können, rekonstituieren sich die alten Verhältnisse" (Lefebvre, 1972, S. 51). Die Vorwegnahme des Nicht-Alltäglichen verlangt die Transparenz des Alltäglichen als dem Bereich, der das Leben reguliert und mit seiner Verregelung und Regulierung des Lebens Sinnentleerung und Sinnarmut produziert, insoweit die Alltagsmenschen die Sinnangebote und Bedeutungsvorgaben blind übernehmen und in unhinterfragten Gewohnheiten gefrieren lassen. Hier könnte Jugendarbeit eine Insel sein, die die Gewinnung neuer Kräfte initiiert oder unterstützt, Kräfte, die notwendig sind, um neue existentielle Bedeutsamkeiten finden zu können. Hier müssen die Jugendlichen die Kräfte entdecken und entfalten, die in ihren Bedürfnissen und Interessen verborgen sind. Eine gegebene Bedürfnisstruktur ist stets daraufhin zu hinterfragen, welche Elemente eine "unbewußte praktische Kritik an den entfremdeten Verhältnissen" beinhalten (vgl. Negt/Kluge, 1972, S. 67) und wie die Ambivalenz der Bedürfnisstruktur im einzelnen beschaffen ist.

Um diese Ambivalenzen mit ihren befreienden Impulsen aufzuweisen, wird das pädagogisch-politische Konzept einer alltagsnahen Bildungsarbeit einen pädagogischen Planungsperfektionismus genauso zu verwerfen haben wie einen erfahrungsbezogenen Praktizismus. Ohne auf lernzielorientierte Reflexion zu

verzichten, wird ein solches Konzept nicht von einem vorgegebenen Lernzielkatalog ausgehen können, wann immer die Teilnehmer der Jugendarbeit mit ihren Erfahrungen und Bedürfnissen im Mittelpunkt der praktischen Arbeit stehen sollen. Alltagsnahe Didaktik als Absage an verschulte Lernprozesse wird von dem Pol der lernzieldidaktischen Planung weg sich immer in Richtung auf den Pol der kreativ-problemlösenden phantasievollen Improvisation bewegen und in der experimentellen Lern- und Handlungsebene mit ihren alternativen Erfahrungen ihren Zielpunkt finden.

Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen zur ambiguitätshaften Struktur der Jugendarbeit und zu ambiguitätslösenden Lernprozessen läßt sich Jugendarbeit als zukünftig zu realisierende in der These (5) wie folgt beschreiben: Jugendarbeit ist Verwandlung der Bedürfnisse, der Erfahrungen, der Innerlichkeit, der Verkehrsformen in der Reflexivität des Lern- und Handlungsprozesses.

Begreift man Lernen als "Wachstum" (Goodman) oder als "Verwandlung" (Leonard) und den inselhaften Charakter der Jugendarbeit als eine Chance, diese Verwandlung in der Faszination neuer Erfahrungsmöglichkeiten zu praktizieren, dann wird es möglich, nach neuen reflexiven Lernmodellen und realen Aktionsräumen zu suchen, welche Erfahrungen nicht nur reorganisieren, sondern auch neue Erfahrungsqualitäten sichtbar und praktisch werden lassen. Obwohl Jugendarbeit immer in der Gefahr steht, mit den Bedürfnissen der Jugendlichen das Prinzip der Anpassung hineinzunehmen, und damit dazu neigt, in der Doppelung der Realität eine integrierende Ordnungsfunktion zu entfalten, hat sie auch die Chance der Verwandlung, wenn die an ihr Beteiligten sich mutig darauf einlassen, der Verschulung durch vorgesetzte Angebote auszuweichen durch die Institutionalisierung reflexiver selbstorganisierter und auf Strukturveränderung hinzielender Lernprozesse. Diese Lernprozesse bedeuten die Aneignung der personalen Kräfte in der Konfiguration solidarischer Gruppenmitglieder durch die Ersetzung des Tauschwertes durch den Gebrauchswert. Während der Tauschwert die Loslösung des Wertes von Bedürfnis und Gebrauch voraussetzt und somit dem zu tauschenden Produkt vorrangig Markt-Bedeutsamkeit zukommt, ist der Gebrauchswert nur denkbar in der Einheit von Produkt, konsumtivem Gebrauch und Bedürfnisbefriedigung. Erst im Akt der Bedürfnisbefriedigung (bzw. schon in seiner Antizipation) gewinnt das Produkt Ich-Bedeutsamkeit. Diese Ich-Bedeutsamkeit scheint umso größer, je mehr das Produkt wieder zum Werk wird, d.h. sich nicht in einem funktionalen Bezug zur Bedürfnisbe-

friedigung erschöpft, sondern die "gespenstige Gegenständlichkeit der Warenwelt" sprengt durch die gebrauchswertbezogene Vergegenständlichung und Konsumtion. Das gilt gleichermaßen für die materiellen Gebrauchswerte wie für die ideellen, nämlich die Eigenschaften und Fähigkeiten von Individuen, die nicht auf dem Markt der zwischenmenschlichen Beziehungen gehandelt werden, sondern im Sinne einer Gruppenwachstums- und -entfaltungsfunktion der Stärkung kollektiver und personaler Identitäten dienen sollen. Ein solcher Lernprozeß wäre angemessen als Verwandlung von Bedürfnissen, Erfahrungen und Verkehrsformen zu beschreiben.

Diese Zielbestimmung des Lernprozesses in der Jugendarbeit hat Konsequenzen für die Theoriebildung, worauf sich die These (6) bezieht: Die Phase der Theoriemüdigkeit in der Jugendarbeit mit der Folge eines didaktisch und sozialtechnologisch verengten Pragmatismus ist zu überwinden. Jugendarbeit ist neu zu untersuchen als ein Wirklichkeitsbereich, der durch Ambiguität, durch den "Widerspruch" von Verregelung und Selbstverfügung, gekennzeichnet ist.

Hierzu kann gehören die Untersuchung der bürokratisch-institutionellen Verregelung der Jugendarbeit mit ihrer neuerlichen Restauration. Als sinnvoll könnte sich hier die Entfaltung einer makrosoziologischen Ebene erweisen, mit der diese Untersuchung auf den Kontext der Entwicklungen im Bildungssystem, politischen System und Wirtschaftssystem bezogen werden kann. Ebenso ist auch der Sozialcharakter heutiger Jugendlicher in seinen schichten- und klassenspezifischen Differenzen als Problem der Vermittlung von Sozialisationsstruktur, Verkehrsformen, Produktionsverhältnissen zu thematisieren, ohne die Frage nach Subjektivität, Alltag, Erfahrung, Bedürfnis zu verdrängen. Hier ergibt sich ein weites Feld für eine theoretische Reflexion in praktischer Absicht. Statt im Rückgriff auf alltägliche Routinen, Praxisrezepte und Theoriephrasen zu erstarren und in die Resignation zu treiben, sollten sich Praktiker und Theoretiker in neue Räume bewegen und Mut haben zum phantasievollen Experiment.

Die Entwicklung der Jugendarbeit wird an der in ihr realisierbaren Bewegungsfreiheit abgelesen werden können. Die Zukunft der Jugendarbeit hängt davon ab, ob der Widerspruch zwischen Verregelung und Selbstverfügung auch in der institutionalisierten, verbandlichen Jugendarbeit durch Selbstorgani-

sation und existentiell bedeutsame Reflexivität wachgehalten werden kann. Die Impulse schöpferischer Unruhe, wie sie Jugendbewegungen und freie Jugendinitiativen entwickeln, können sich nur in der Gegen-Bewegung zur Institutionalisierung (auch innerhalb der Institution) erhalten in einem Feld von möglicher und erringbarer Spontaneität und sinnlichem Erleben, das in phantasiegemäßer Kontrastierung die alltäglichen Verregelungen und Verrichtungen in Schule, Lehre, Familie, Freizeit in ihrer Stumpfsinnigkeit und Freiheitslosigkeit entlarvt und zur Öffnung neuer Räume beiträgt.

o) Denken und Handeln

Wenn menschliche Existenz sich nicht in der Dimension des institutionalisierten Individuums erschöpfen soll, muß sie über Gewohnheit und Routine hinausgehen. Ein Handeln, das in blinden Reaktionsabläufen sich erschöpft und auf jede Denkqualität verzichtet, wäre ebenso pathologisch verkürzt wie ein Denken, das sich von Gefühl, Bedeutung und Handeln so weit entfernt hat, daß es rigide und trivial wird.

Was das Denken betrifft, hat Maslow Pathologien der Erkenntnis beschrieben, die mit der Unterdrückung von Emotionalität, Impulsivität und Spontaneität einhergehen (vgl. Maslow, 1977, S. 45 ff); dabei sind Erkenntnis und Denken in Gewißheits- und Sicherheitsmotive eingebunden; ein "mutiges Wissen" (Maslow) wird dadurch verunmöglicht[62].

Entsprechend kann das Handeln von starren Schemata geleitet und vorsichtig oder variabel und mutig sein, es kann bewußtseinsmäßig blind oder auf einem hochkomplexen Vorstellungszusammenhang über die Bedingungen und Folgen des Handelns gründen.

Auch hier ist wieder auf die räumlich-zeitlich-soziale Dimensionierung der Denk- und Handlungsprozesse zu verweisen[63]. Wie die Untersuchung der Reflexion als polythetische und monothetische in ihrem Verhältnis zu den Aktvollzügen (vgl. Kap. A II 1) gezeigt hat, bestehen bei diesen Formen der Reflexion wesentliche Unterschiede in den Dimensionen von Raum, Zeit und Sozialität (vgl. auch Kap. A II 3 i).

Dem Denken kommt nun insbesondere unter dem Aspekt der Handlungsantizipationen, also in der zeitlichen Gerichtetheit auf die Zukunft bzw. die als möglich und wahrscheinlich erachteten zukünftigen Ereignisse, besondere Bedeutung zu, insofern wir durch unsere Antizipationen die Wirklichkeit auslegen und dabei schon die aktuelle Wirklichkeitssicht verändern wie auch die Zukunft präfigurieren (vgl. Boesch, 1976, S. 103 f, 109 f).

Unter pathologischem Aspekt sind die fehlenden, durch Abwehrmechanismen abgeblockten und die übertriebenen positiven oder negativen Antizipationen von Interesse, weil sie ein ausgewogenes Verhältnis von Denken und Handeln verhindern und in die bei Maslow skizzierten kognitiven und Verhaltenspathologien eingehen. Nach Boesch suchen ängstliche Menschen "sich oft durch übertriebene Antizipationen zu sichern. Eine Situation möglichst früh zu strukturieren, reduziert ihr Gefühl des Ungenügens. Das kann zu einem sich selbst zerstörenden Kreisprozeß werden: um die Ängstlichkeit zu reduzieren, antizipieren sie kommende Situationen; das Gefühl aber, nicht alle Elemente vorhersehen zu können, erhöht ihre Ängstlichkeit. Je früher man sich mit der Zukunft intensiv zu beschäftigen versucht, umso eher entdeckt man ihre Uneinsehbarkeit. Das aber verstärkt den Zwang, sich immer neue Alternativen kommender Situationen ausdenken zu müssen. Die positive Funktion der Antizipationen wird so ins Gegenteil gewendet" (Boesch, 1976, S. 109 f).

Diese positive Funktion der Antizipationen, mit Schütz umschreibbar mit der Auslegung einer gegenwärtigen Situation im Lichte des Handlungsziels und einer monothetischen Vereinheitlichung der Handlungsbedingungen, ist notwendig innerhalb eines ausgewogenen Zusammenhangs von Denken und Handeln, unter Vermeidung der beschriebenen Pathologien, um die Wirklichkeit gemäß den institutionskritischen freiheitlichen Prämissen zu bearbeiten. Auf die Jugendarbeit gewendet: Denken und Handeln müssen sich in der Praxis zusammenschließen und in der Verknüpfung durch eine realistische Deutungs- und Handlungsperspektive die Gegenwart bewältigbar und die Zukunft gestaltbar machen. Die damit verbundene Absage an Praktizismus und Theoretizismus in der Theorie und Praxis der Jugendarbeit ist ein Plädoyer für eine Theoretiker und Praktiker gleichermaßen umfassende Theoriebildung und Praxisbegleitung.

p) Theorie und Praxis (II)

Bei der idealtypischen Bestimmung von Theorie und Praxis lassen sich zunächst im Sinne einer negativen Abgrenzung eine "pathologisierte" Theorie und eine "pathologisierte" Praxis gegenüberstellen. Daran schließt eine "positive" Bestimmung von Theorie und Praxis an. Beide Klärungsversuche - die negative Abgrenzung wie auch die positive Bestimmung - bleiben skizzenhaft. Verwiesen sei auch hier auf die entsprechenden Kapitel der vorliegenden Arbeit, in denen "Theorie" und "Praxis" ausführlich thematisiert werden.

Die pathologisierten Varianten von Theorie und Praxis weisen sich aus durch Aufgehen in Routine und Gewohnheit, durch Strukturierungszwang, übertriebene Antizipationen, Gewißheits- und Sicherheitszwang. Im Falle der Theorie handelt es sich um kein "mutiges" Wissen, sondern um übervorsichtiges, den Konventionen der Wissenschaft unhinterfragt ergebenes Wissen, das in der Beschränkung auf theoretische Praxis Gefühl, Impulsivität und Spontaneität unterdrückt und durch Abstraktheit und Erfahrungsleere im Extremfall zur bloßen Sprachbeherrschung und Fetischisierung theoretischer Kategorien sich verkehrt. Rigidität theoretischer Systeme, die sich dem lebendigen gesellschaftlichen Dasein verweigern, und Trivialisierung des Wissens sind die Erscheinungen einer solchermaßen pathologisierten Theorie.

Ihr Gegenstück, die pathologisierte Praxis, besitzt starre Schemata der Verhaltensregulierung; sie sorgt für die Zementierung des Lebens im Alltag, in dem schützenden Gehäuse der verregelten Institutionen, mit dem erwünschten Effekt, daß sich das Individuum nicht mehr nach "draußen" traut. Elemente einer solchen Praxis sind Gewohnheit, Angst vor Unvorhergesehenem, vor Störungen der routinisierten Abläufe, vor Verlust der institutionellen Verhaltensschemata, die das Leben vorhersehbar und sicher machen, recht eigentlich vom Leben entlasten. Praktizistische Handwerkelei, Theorie- und Innovationsfeindlichkeit sind weitere Merkmale einer solchen Praxis. Letztlich zeigt sich die Pathologie des Handelns und Unterlassens von Handeln in Abdichtung, Stagnation, Regression und Kapitulation, Gefühls- und Lebensverlust.

Demgegenüber ist der "positive" Gegentyp mit einer Praxis gegeben, die auf Subjektivierungsleistungen gründet und zur Entmystifizierung der den Institutionen zugeschriebenen Quasinatürlichkeit im Sinne der Entschleierung

"naturwüchsiger Legitimation" beiträgt. Es handelt sich um eine reflexive Praxis solidarischer Individuen, mit Phantasie als Merkmal, die eine Praxis der Entscheidung, der Überwindung von Ambiguität durch umweltveränderndes Handeln sein will, deren Lernprozesse die Realität ohne Verschulung anzueignen ermöglichen.

Der dieser Praxis entsprechende Theorietyp weist sich aus durch Relativierung der Erkenntnisse und der Erkenntnisfähigkeit der Wissenschaft, durch Mut, ungewohnte Fragen zu stellen, Konventionen zu bezweifeln, durch Entmythologisierung der Wissenschaft und die Öffnung zur Praxis hin, die als Partner einer auf Gebrauchswert und Humanität hin angelegten Wissenschaft verstanden wird.

Um welche Praxis handelt es sich vorwiegend in der Jugendarbeit? Inwieweit sind die Praxis und die Theorie der Jugendarbeit bereits pathologisiert? Wo sind Ansätze für eine kritisch-humanistische Theorie und Praxis erkennbar, die sich der Lebendigkeit und Entfaltung der Menschen, der Jugendlichen und der Mitarbeiter verschrieben hat?

4. Versuch einer monothetischen Konstruktion alternativer Jugendarbeit: Jugendarbeit als reflexive Institution

Bei dem Versuch einer monothetischen Konstruktion ist die Vielfältigkeit der Jugendarbeit bereits reduziert, ihre Bedeutung bewußt im Sinne von Entscheidung und Entwurf vereinheitlicht. Die Verregelungen der Institutionen sind im Modell suspendiert; Jugendarbeit wird idealtypisch als reflexive Institution thematisiert.

In dieser Vereindeutigung der Jugendarbeit als Institution der Befreiung und Entfaltung lassen sich zunächst die Perspektivenbündel der polythetischen Rekonstruktion unter Ausschluß aller Verregelungen und entmündigenden Entlastungen aufnehmen. Diese Perspektivenbündel, als Gerüst für die Erhellung des sinnhaften Aufbaus der realen Jugendarbeit gemeint, lassen Jugendarbeit "in der Schwebe", in der Polyvalenz ihrer gesellschaftlichen und menschlichen Bedeutungen. Während also die dortigen Perspektiven die Polyvalenz in

den Grunderfahrungen des Handelns (Subjekt und Objekt, Routine und Zweifel, institutionelle Entlastung und gegeninstitutionelle Phantasie etc.) widerspiegeln, ist hier die Perspektive vereinfacht und Jugendarbeit als eine Praxis der Subjekte, des fruchtbaren Zweifels und der gegeninstitutionellen Phantasie entworfen. Auf die so verstandene Jugendarbeit treffen dann die Merkmale der reflexiven Institution zu, die hier nicht erneut referiert werden sollen (vgl. Kap. A I 5 u. 6). Insbesondere haben auch die Überlegungen zur Ambiguität, Ambivalenz und Entscheidung die Grundlage der alternativen Jugendarbeit verdeutlicht, insoweit die auf Befreiung und Entfaltung gerichteten Kräfte mit ihren ambiguitätslösenden Wirkungen schon im Kontext der Perspektiven zur Rekonstruktion der realen Jugendarbeit angesprochen worden sind. Mit anderen Worten, in der Realgestalt der Jugendarbeit ist die reflexive Institution bereits enthalten. Auch deuten die Lernprozesse einer alltagsnahen Jugendarbeit, durch "existentielle Bedeutsamkeit", "Alinearität" und "Selbstorganisation" gekennzeichnet, auf die Möglichkeit der Jugendarbeit als reflexive Institution.

Zwar läßt es die vielgestaltige Realität der Jugendarbeit nicht zu, Jugendarbeit insgesamt als reflexive Institution zu thematisieren, da sie auch Verregelungen aufweist und Entfremdung nicht außer Kraft setzen kann. Jedoch weist die Jugendarbeit einige Bedingungen auf, die sie als reflexive Institution prädisponieren. Zu diesen Bedingungen gehören mindestens die folgenden:

a) Gesellschaftliche "Randständigkeit" als Institution;
b) Freiwilligkeit der Teilnahme;
c) Repressions- und Autoritätsarmut;
d) Suspendierung von Alltagszwängen und Rekreation;
e) Experimentiercharakter;
f) Spontane Lern- und Handlungsprozesse;
g) Geringer Grad an verschulenden Lernprozessen;
h) Bedürfnis- und Erfahrungsnähe des Angebots;
i) Selbstorganisation als reale Chance.

In der Diskussion zur Theorie und Praxis der Jugendarbeit ist im Zusammenhang mit der Frage des "sozialen Lernens" und der "Selbsterfahrungen" Jugendarbeit als "reflexive Gruppe" thematisiert worden.

Giesecke beispielsweise nennt folgende Dimensionen der Selbsterfahrung (1971, S. 178 ff), die in der Jugendarbeit möglich werden:

a) die Erfahrung verminderter Repressionen;
b) die Erfahrung von Verhaltensalternativen;
c) die Erfahrung verminderten Leistungszwanges;
d) die Erfahrung kollektiver Problemlösungen;
e) die Erfahrung unvermuteter Erfolge;
f) die Erfahrung als Subjekt.

Steinkamp liefert einen Ansatz der"reflektierten Gruppe", die als eine erste Annäherung an eine Konkretisierung meines Konzepts der reflexiven Institution genommen werden kann. Gegenüber dem Ansatz von Fritz (1973), der sich auf die Interaktionsdynamik der Gruppe in der Jugendarbeit bezieht, erscheint das Konzept sozialen Lernens, wie es von Steinkamp (1977) vertreten wird, als bescheidener. Denn Steinkamp bemüht sich weniger um den Aufweis des Zusammenhangs von gesellschaftlichem Sein und Bewußtsein im Sinne eines gesellschaftstheoretischen Gesamtentwurfes, er beschränkt sich vielmehr auf den Lernprozeß in Gruppen. Von daher gesehen ist sein Ansatz auch weniger angreifbar, wenn man sich auf eine immanente Diskussion seiner Überlegungen beschränkt. Allerdings bleibt die Frage, wie sich mikro- und makrosoziale Prozesse verschränken, dabei unbeantwortet.

Steinkamp setzt an bei den Ergebnissen soziologischer Forschung und Theoriebildung zu jugendlichen Altersgruppen. Des weiteren befaßt er sich mit der Frage nach den Grundbedürfnissen von Menschen, besonders von Jugendlichen. Sein Anliegen ist es, die wissenschaftlichen Ergebnisse zu diesem Fragenkomplex in ein methodisches Konzept von Jugendarbeit einzubringen, das er als "reflektierte Gruppe" bezeichnet. Da für seinen Ansatz des "sozialen Lernens in der Jugendarbeit" das Konzept der "reflektierten Gruppe" zentrale Bedeutung erhält, soll im folgenden zunächst dargestellt werden, was Steinkamp unter einer reflektierten Gruppe versteht.

Zunächst räumt Steinkamp zwei mögliche Mißverständnisse aus, die sich mit diesem Konzept verbinden. Zum einen ist festzuhalten, das mit "reflektierter Gruppe" keine bestimmten Gruppentypen, wie etwa Gruppendynamische Laboratoriumsgruppen o.ä., bezeichnet werden. Steinkamp betont, daß "reflek-

tierte Gruppe" nicht die Gruppentypen des Gruppendynamischen Laboratoriums meine, "wenngleich bestimmte Elemente des Methodeninventars der Gruppendynamischen Trainingsgruppe bei der Entwicklung der Idee der 'reflektierten Gruppe' Pate gestanden haben" (Steinkamp, 1977, S. 17). "'Reflektierte Gruppe' als methodische Maxime besagt vielmehr in erster Linie, daß das Element der Reflexion des Gruppenprozesses, d.h. insbesondere das Moment der Metakommunikation über die in der Gruppe ablaufenden Prozesse, Ereignisse, Interaktionen und der mit ihnen verbundenen Gefühle und Einstellungen das entscheidende Merkmal darstellt" (ebd., S. 17).

Zum anderen ist darauf zu verweisen, daß die Kennzeichnung einer Gruppe als "reflektiert" nicht ihre Hauptaktivität bezeichnet. Steinkamp betont vielmehr, "daß die Kennzeichnung einer Gruppe als 'reflektierte Gruppe' unabhängig ist von deren jeweils besonderer Zielsetzung und Aktivität. Ein Hobbyclub kann ebenso 'reflektierte Gruppe' sein wie ein Meditationskreis, ein Pfadfindertrupp ebenso wie eine politisch engagierte Aktionsgruppe. In all diesen Gruppentypen ist das Element der Reflexion auf die 'Binnenstruktur', die psychosozialen Mechanismen im Innenraum der Gruppe und in ihrem Bezug zur jeweiligen Umwelt möglich und sinnvoll - ebenso wie es eine begründete Entscheidung einer Gruppe geben kann, eben diese Reflexion zu unterlassen" (ebd., S. 17).

Zusammenfassend läßt sich also bemerken, daß "reflektierte Gruppe" weder einen bestimmten Gruppentyp noch die Hauptaktivität einer Gruppe bezeichnen soll, vielmehr handelt es sich um eine methodische Leitidee, die eine "Grundübereinkunft der Gruppenmitglieder über die Notwendigkeit der Selbstreflexion in dem genannten Sinne sowie die grundsätzliche Bereitschaft aller Gruppenteilnehmer, sich an den Metakommunikationsprozessen zu beteiligen" (ebd., S. 17 f) anstrebt. Indem Steinkamp, im Gegensatz zu Fritz, das Gruppenverständnis nicht auf eine gruppendynamische Trainingsform beschränkt, gelingt es ihm, ein Verständnis von Gruppe zu formulieren, das allerdings der Gefahr der pädagogischen Instrumentalisierung der Gruppe ausgesetzt ist.

"... das zugrundeliegende Verständnis von 'Gruppe' ist weniger durch soziokulturelle oder zeitbedingte Einstellungsmuster geprägt ... als vielmehr durch eine wissenschaftliche Betrachtungsweise des Phänomens der Kleingruppe, deren innere Gesetzmäßigkeiten zunehmend der empirischen Erforschung zu-

gänglich werden. Dies jedoch nicht nur in rein wissenschaftlichem Interesse: die Hoffnung, daß durch die Erforschung dieser Gesetzmäßigkeiten die Grundwerte der Demokratie, das demokratische Verhaltensmuster 'machbar' würden, hat die angewandte Gruppenforschung seit ihren Anfängen durchzogen. ... Gruppe gewinnt eine größere Bandbreite von Planbarkeit, sie ist nicht mehr eine diffuse Erlebnisqualität, die gleichsam als Hintergrund unterschiedlicher Lernprozesse und Aktivitäten dient, sondern wird selbst zu einem wichtigen Gegenstand planbarer Lernprozesse" (ebd. S. 19 f).

Steinkamp sieht die Gruppe als eine Grundform sozialer Erfahrung an, ohne jedoch in eine ideologisch verkürzte Auffassung der Gruppe als mikrosoziales Modell veränderter Realität zu gelangen. Vielmehr soll die Gruppe der Raum einer elementaren Selbstreflexion sein, die die gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen des Gruppenprozesses zum Gegenstand der Gruppenarbeit macht, um die Verhaltenskompetenz des Individuums im solidarischen Austausch der Gruppe zu stärken. Um seine Vorstellungen von der "reflektierten Gruppe" herauszuarbeiten, setzt Steinkamp sich mit Gruppendynamik und Gruppenpädagogik auseinander (vgl. ebd., S. 23 ff). Er erörtert die Bedingungen und Möglichkeiten des "Lernens aus Erfahrungen" und will den Lernprozeß in der Gruppe so gestalten, daß sowohl bisherige Erfahrungen verarbeitet als auch neue Erfahrungen gewonnen werden. Besonderen Stellenwert erhalten die originären Erfahrungen. Diese erscheinen dann möglich zu werden, "wenn wir uns die kulturbedingten Muster, nach denen wir derzeit soziale Beziehungen gestalten, als 'gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit' (Berger/Luckmann) vergegenwärtigen und nicht als ewig gültige Gesetze, zu denen keine Alternativen denkbar wären" (ebd., S. 54). Von daher wird als Ziel des sozialen Lernens in der Gruppe wichtig, tradierte Normen in Frage zu stellen und neu zu überdenken. Denn entscheidend ist die Lernfähigkeit offensichtlich davon abhängig, "wie jemand in seiner Entwicklung Normen gelernt hat und welche Rolle sie für sein Lebensgefühl spielen" (ebd., S. 56).

Um die Kompetenz zu erlangen, Normbildungsprozesse zu hinterfragen und aktiv an ihnen mitwirken zu können, muß die Gruppe jedem ihrer Mitglieder eine "reflexive Distanz" von den persönlichen und gesellschaftlichen Normen wie auch den Gruppennormen erlauben. Hier hat die Jugendarbeit die Besonderheit der Sozialisation in der Jugendphase zu berücksichtigen, die daran liegt, daß der Jugendliche die internalisierten Normensysteme in der Kon-

frontation mit sich selbst und anderen überdenken und filtern lernt, um eine Identität zu erwerben, die auf kritischer Distanz und Verhaltenskompetenz gründet und eine ichschwache Identifikation mit Institutionen und Ideen überwindet.

Die hier über die vorangehende Skizze hinaus nicht zu leistende Entfaltung der Jugendarbeit als reflexive Institution wird sich mit dem Ansatz der Gruppe in der Jugendarbeit verstärkt auseinandersetzen müssen. Dabei kommt den Institutionalisierungsprozessen zentrale Bedeutung zu, die aus dem Gruppenwachstumsprozeß resultieren, eine reflexiv bleibende Verhaltensregulierung mit sich bringen und nicht dem Erlebnis der Verdinglichung anheimfallen. Darüber hinaus ist es wesentlich, den Zusammenhang von Biographie, Geschichte und Alltag erfahrbar und bearbeitbar zu machen[64)], um die Bruchstellen im Alltag und in der Identität als Ansatz und Chance der Veränderung begreifen zu können.

B DER WISSENSVORRAT IN DER JUGENDARBEIT

"Wirklichkeit" wird in den gesellschaftlichen Wissensvorräten erschließbar gemacht, insofern diese Vorräte Beschreibungen von Realität liefern und wir als Handelnde in der Orientierung an ihnen die Wirklichkeit nach Maßgabe des Wissens reproduzieren. Den verschiedenen Wirklichkeiten bzw. Wirklichkeitsregionen entsprechen unterschiedliche Wissensvorräte. So sind insbesondere der alltägliche Wissensvorrat (das Alltagswissen) und der wissenschaftliche Wissensvorrat (das wissenschaftliche Wissen) herauszustellen.

Wissen wird dabei immer als selektiv, d.h. perspektivisch gerichtet und auswählend, begriffen. Gleichermaßen gilt dies für den subjektiven und den gesellschaftlichen Wissensvorrat, für das Alltagswissen und das wissenschaftliche Wissen. In jedes Wissen gehen fundierend Interessen und Relevanzen ein, die seine spezifische Selektivität und Perspektivität begründen (Kap. B I 1).

Um "Alltag" und "Alltagswissen" phänomenologisch und begrifflich zu klären, werden verschiedene Alltagskonzepte untersucht (Schütz, Lefebvre, Heller). Dabei wird auch die Schützsche Unterscheidung des Alltagswissens nach Rezeptwissen, Expertenwissen und Begründungswissen aufgenommen (Kap. B I 2).

Die Untersuchung des wissenschaftlichen Wissens geschieht im Zusammenhang mit der Thematisierung der Wissenschaft als verregelte Institution und als reflexive Institution, des Wissenstransfers und des wissenschaftlichen Wissens im Verhältnis zu Lebenswelt und Alltagsbewußtsein (Kap. B I 3). Schließlich wird auf das berufliche Wissen als "Mischform" verschiedener Wissensvorräte eingegangen und werden Fragen von Routine, Extrafunktionalität und Professionalisierung angeschnitten (Kap. B I 4).

Die Darstellung des lebensweltlichen und des theoretischen Wissens in der Jugendarbeit (Kap. B II) erfolgt als exemplarische Erhellung der vorangegangenen Ausführungen. Hier wird auf das Selbstverständnis der Theorien zur Jugendarbeit und auf ihre situations- und handlungsfeldbezogenen Leistungen der Erhellung und Strukturierung des Handlungszusammenhangs eingegangen.

Darüber hinaus wird plausibel gemacht, wie der lebensweltliche und der theoretische Wissensvorrat im Entstehungsprozeß unterschiedlich releviert werden. Ein systematischer Aufriß der Dimensionen in dem theoretischen Wissensvorrat zur Jugendarbeit (Theorie als normatives Fundamentalprogramm, als beschreibend-erklärendes Konzept, als Ziel- und Handlungsprogramm) schließt sich an, um den Aufweis der sinnhaften Konstruktion der Jugendarbeit im Wissen abzurunden. Insgesamt geschieht die Thematisierung des lebensweltlichen und des theoretischen Wissensvorrates unter der Perspektive der Transferenz beider Wissensvorräte in einer zukünftigen "Praxistheorie" der Jugendarbeit als reflexive Institution.

Grundlegend für die exemplarische Thematisierung des Wissens in der Jugendarbeit ist die Gegenüberstellung von Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen. Das Alltagswissen reguliert das Verhalten und Erleben in der Alltagswelt, indem es Relevanzen und Typisierungen vorgibt und somit den Handelnden ein Netzwerk von Bedeutungen, Kenntnissen, Meinungen, Erkenntnissen etc. bereitstellt, das der pragmatischen Orientierung und Verhaltensanweisung dient und auf dessen Grundlage die Routinehandlungen ausführbar und die meisten alltagsweltlichen Problemsituationen mehr oder weniger routinisiert lösbar werden. Es ist das Wissen der lebensweltlichen Praxis.

Demgegenüber beansprucht das wissenschaftliche Wissen einen höheren Grad an Reflexivität und Validität und gibt sich nicht mit der pragmatischen Bestätigung im Handeln zufrieden. Das wissenschaftliche Wissen ist idealtypischerweise ein reflexives Begründungswissen, das auch die Selbstthematisierung einschließt.

Stellt man - im Sinne kontrastierender Zuspitzung - einen institutionell verregelten Alltag einer reflexiven Wissenschaft gegenüber, so ergibt sich als vereinfachende Zuordnung zum einen die Kette "verregelte Institution - Routine - Alltagswissen" und zum anderen "reflexive Institution - Suchhaltung - wissenschaftliches Wissen". Diese Zuordnung erscheint aber insoweit irreführend, als in der Alltagswelt nicht jede Institution notwendigerweise völlig verregelt sein muß, sondern auch eine reflexive Charakteristik aufweisen kann, und entsprechend sich das Alltagswissen nicht mit Routinewissen decken muß. Des weiteren ist Wissenschaft in ihrer realen Heterogenität

nicht nur als reflexive Institution beschreibbar, sondern auch als verregelte Institution, so daß auch hier sehr genau unterschieden werden muß. Akzeptiert man mit diesen Einschränkungen zunächst die kontrastierende Gegenüberstellung, so läßt sich mit ihr die These verbinden, daß der Alltag bzw. das Alltagswissen sich aus der routinemäßigen Verregelung und Erstarrung unter der Bedingung lösen kann, daß die Reflexivität alltagsweltlichen Handelns und Problemlösens ansteigt und Alltagswissen immer mehr zum reflexiven Begründungswissen wird. Hier ist die Wissenschaft als reflexive Institution nachgefragt, von deren wissenschaftlichem Wissen das alltagsweltliche Wissen Teile aufnehmen könnte, um so seine reflexive Kraft zu erhöhen.

Entsprechend der Forderung nach Reflexivität der Wissensvorräte und der Bewußtheit ihres Aufbaus, ihrer Sinn- und Handlungsfunktion wird ein reflexives Begründungswissen präferiert, das im übrigen zur reflexiven Institution paßt. Die reflexive Institution pendelt in ihrer wissensmäßigen Orientierung zwischen lebensweltlichem Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Wissen, trinkt vom Nektar der Wissenschaft, ohne in die Blütenfalle dieser Wissenschaft (in den Elfenbeinturm) zu geraten.

Während von seiten der Alltagswelt bzw. des alltagsweltlichen Wissens zu fragen ist, wie das alltagsweltliche Wissen eine höhere Reflexivität gewinnen und wie das Aufnahmeniveau der Praxis für wissenschaftliches Wissen gesteigert werden kann, läßt sich von seiten der Wissenschaft die Frage stellen, wie sich das wissenschaftliche Wissen auf die Probleme alltagsweltlichen Handelns einstellen und ihr Aussageniveau auf die Erfahrungen und Bedürfnisse der Praxis beziehen kann. Diese Fragen lassen sich mit dem Etikett "Wissenstransfer" bzw. "Transferenz der Wissensvorräte" versehen. Dabei wird immer der Handlungswert des Wissens mitgedacht. Die Thematisierung des lebensweltlichen und des theoretischen Wissensvorrates zur Jugendarbeit soll die hier aufgeworfenen Probleme der Transferenz der Wissensvorräte exemplifizieren.

I Wissensvorräte in Alltagswelt und Wissenschaft

Der gesellschaftliche Wissensvorrat als "Integral" all dessen, was in der Gesellschaft als Wissen gilt, ist der Fundus der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit. Als Sediment objektivierter und tradierter Erfahrungs- und Sinnzusammenhänge gibt er eine gesellschaftlich verbindliche Beschreibung von Wirklichkeit, an der wir als Akteure unser Handeln orientieren. In der sozialen Alltagswirklichkeit liefert der gesellschaftliche Wissensvorrat mit seinen Typisierungen und Vergegenständlichungen uns die Grundlage für Wirklichkeitsauffassung, Handeln und Verstehen. Indem wir die Wirklichkeit nach Maßgabe dieses Wissens erfassen und wir unsere Handlungen und Erfahrungen im Medium dieses Wissens machen, reproduzieren wir die (Alltags-)Realität gemäß der im Wissen geronnenen Realitätskonstruktion[1)].

"Wissen" ist uns zum einen in seiner jeweils situational aktualisierten und akzentuierten Form gegeben und steckt den Horizont des Relevanten, des Bemerkenswerten und Bewirkbaren ab. Nach seiner Maßgabe richtet sich unsere Aufmerksamkeit auf die thematischen und konstitutionellen Aspekte des situationalen Ausschnittes von Wirklichkeit, so wie sie im Interesse des Handelns relevant erscheinen. Das gesellschaftliche Wissen liefert den Akteuren gleichzeitig die Relevanzen, nach denen sie die Wirklichkeit, ihren Erlebens- und Handlungsraum, in Zonen unterschiedlicher Bedeutsamkeit aufgliedern. Über die situationale Reorganisation hinaus ist der Wissensvorrat eines sozialen Akteurs biographisch und dem gesellschaftlichen Standort nach strukturiert, so daß sich in seinem Wissensvorrat nicht die kulturelle Differenziertheit und Reichhaltigkeit der wissensmäßigen Realitätskonstruktion niederschlägt, sondern dieser Wissensvorrat als eine biographische und soziale Reduktion - mithin auch Verarmung - des gesellschaftlichen Integrals von Wissen zu verstehen ist. Charakteristisch für den Wissensvorrat eines jeden Akteurs (wie auch den eines jeden Beobachters) ist die interessenhafte Selektion, Akzentuierung und Gewichtung von Realitätsaspekten. Nach Schütz wird "die Strukturierung meines jeweils vorhandenen Wissensvorrats ... von der Tatsache bestimmt, daß ich nicht an allen Schichten der Welt in meiner Reichweite gleich interessiert bin. Die selektive Funktion des Interesses gliedert die Welt für mich nach mehr oder minder relevanten Schichten" (Schütz, 1971 b, S. 358).

Hier finden wir einen ersten Hinweis auf die Perspektivität des Wissens, die weiter unten näher untersucht werden soll.

Zum anderen ist uns "Wissen" in objektivierter und akkumulierter Form gegeben; als gesellschaftlicher Wissensvorrat oder als Integral des gesellschaftlichen Wissens kann es zum ausgewählten Gegenstand soziologischer Untersuchung gemacht werden. Mit den Konstruktionsmerkmalen dieses Wissensvorrates läßt sich die Konstruktion der sozialen Realität selbst zum Untersuchungsgegenstand machen. Damit folge ich im wesentlichen dem programmatischen Ansatz der Wissenssoziologie von Berger/Luckmann (1974[4], vgl. ebd., S. 3 ff).

Eine Analyse des gesellschaftlichen Wissensvorrates hätte die Typik unserer Erfahrungen und Deutungen, unserer Sichtweisen und Affinitäten aufzuweisen und somit die kulturellen Selbstverständlichkeiten unseres Handelns und Erlebens zu entschleiern, mithin die institutionellen Über- und Verformungen des Handelns und Erlebens, die vielfältigen Entfremdungsprozesse aufzudecken und zu kritisieren. Wenngleich dieses Anliegen im Rahmen dieser Arbeit nicht annähernd erschöpfend eingelöst werden kann, soll doch die damit skizzierte Problematik hinsichtlich des Verhältnisses von theoretischem und praktischem Wissensvorrat und des Handlungswertes theoretischen Wissens einer Lösung nahegebracht werden.

Die Untersuchung von Wissensvorräten verschiedener Art, des gesellschaftlichen Wissens, des persönlichen Wissens der Akteure, des theoretischen Wissens zur Jugendarbeit und des praktischen Wissens zur Jugendarbeit, erfordert den Rekurs auf die Alltagswelt und das alltagsweltliche Wissen als die lebensweltliche Grundlage allen Handelns, Erlebens und Wissens. Des weiteren ist zu fragen nach verschiedenen Wissensformen und den Dimensionen von Wissen, um einen Zugang zur Deskription und Analyse von Wissensvorräten zu erlangen.

1. Perspektivität des Wissens

Die Seinsverbundenheit der Erkenntnis und die Standortbezogenheit allen Wissens lassen sich mit dem Terminus "Perspektivität" umschreiben, wobei zu beachten ist, daß der "Perspektivismus" selbst wiederum eine bestimmte, obzwar übergeordnete Perspektive realisiert, also selbst perspektivische Erkenntnis und perspektivisches Wissen beinhaltet. Das Denken, das sich seiner Perspektivität bewußt ist, schließt sich gerade nicht in seine jeweilige Perspektive ein, sondern relationiert Standort und Erkenntnis.Ein Denken, das sich dieser Relationierung verweigert und sich der Teilhabe an anderen Perspektiven verschließt, verhärtet sich und verfängt sich in der eigenen Perspektive[2)].

Grundsätzlich ist der Mensch nicht auf eine Perspektive beschränkt. Als weltoffenes Wesen hat er die Möglichkeit, seinen Standort zu wechseln und die Perspektivität seines Erlebens, Handelns und Wissens zu erkennen. M. Merleau-Ponty geht in seiner "Phänomenologie der Wahrnehmung" - darin Schütz vergleichbar - vom Leib als dem Bezugssystem menschlicher Wahrnehmung und Erfahrung aus. Der Leib bewegt sich in Raum und Zeit. Die wahrgenommene Welt ist immer eine Welt, die von einem bestimmten Standort und zu einer bestimmten Zeit wahrgenommen wird. Diese Wahrnehmung läßt sich als perspektivisch bezeichnen, wobei die Wahrnehmung nicht auf eine Perspektive begrenzt ist, sondern mit wechselndem Standort mehrere Perspektiven ermöglicht: "Immer sehen wir nur von irgendwoher, ohne daß aber das Sehen in seine Perspektive sich einschlösse" (1966, S. 91, vgl. S. 115)[3)].

Um das "Typische" menschlicher Erkenntnis zu beschreiben, scheint mir der Begriff der Perspektive geeigneter (weil umfassender) als der der Selektion. Sicherlich ist perspektivische Wahrnehmung immer selektiv, Perspektivität weist aber - im Gegensatz zu Selektivität - immer auch auf den Standort hin, auf die Situation und die mit ihr verbundenen Relevanzen. Die menschliche Wahrnehmungswelt ist bereits eine Selektion, und das Selektierte selbst wird perspektivisch wahrgenommen.

Ansätze einer Theorie der Perspektivität finden sich bei G.H. Mead (1976, S. 420 ff), Justus Buchler (1961[2], S. 113 ff) und Stephen David Ross (1971,

S. 108 ff). In Anschluß an A.N. Whitehead versteht Mead die Natur als eine Organisation von Perspektiven (vgl. Mead, 1976, S. 421 f), für unseren Zusammenhang wichtiger ist jedoch seine Überlegung zu einer sozialwissenschaftlichen Theorie der Perspektivität. Mead unterscheidet hier die Perspektive des Individuums von der gemeinsamen Perspektive einer Gruppe und legt das Prinzip sozialer Verständigung in die intersubjektive Teilbarkeit von Perspektiven. So wie das Individuum erst im Prozeß der Kommunikation "es selbst wird" und seine Selbstwerdung vermittelt ist über Gesten und signifikante Symbole, so sind die individuellen und gemeinsamen Perspektiven im gesellschaftlichen Prozeß der Kommunikation miteinander verbunden. Insoweit Perspektiven geteilt werden, d.h. in der Intersubjektivität erlebender und handelnder Individuen verankert sind, haben sie gesellschaftlich-objektiven Charakter. Die Teilbarkeit von Perspektiven wird so zum Kriterium der Objektivität von Perspektiven erhoben[4)].

Buchler versteht unter einer Perspektive eine Regel, die die Wahrnehmung leitet und die Bestimmung einer Situation erlaubt: "A perspective is a kind of order, that kind of order in which a given set of natural complexes function as procepts for a given proceiver or (distributively) for a community of proceivers. To say that different proceivers share the same perspective is to say that the order in which each is related to a class of procepts is one and the same order" (Buchler, 1961[2], S. 124). "A perspective is the order by which a given situation may be defined" (ebd., S. 130).

Des weiteren verweist Buchler auf die gemeinschaftliche Teilhabe an Perspektiven, ohne die keine Kommunikation möglich wäre (vgl. ebd., S. 114 f), auf ihre Übernehmbarkeit, aber auch auf ihren oft stillschweigenden Charakter, der einen einfachen Akt der Perspektivenwahl ausschließt[5)].

Perspektiven werden im sinnhaften Handeln gestaltet und ausgebildet; sie sind gleichermaßen als Gerichtetheit der Wahrnehmung, des Erlebens und Handelns und als die der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit zugrundeliegenden Relevanzstrukturen zu verstehen, die uns die Wirklichkeit aufgliedern und uns Phänomene als relevant aufzeigen.

Stephen David Ross (1971) folgt im wesentlichen der Grundlinie der Argumentation Buchlers, verweist aber stärker auf die Kontextgebundenheit menschlicher Aktivität, d.h. auf die jeweiligen zur Interpretation notwendigen Perspektiven, die sich bei Sprecher und Zuhörer unterscheiden können[6].

Die Perspektive der Wissenschaft wird von Ross einer expliziten Analyse unterzogen. Er begreift Wissenschaft als einen Prozeß, der von spezifischen Perspektiven, d.h. einer Konzeption sinnhafter Regeln und Kriterien, geleitet wird, die jeder Wissenschaftler in seiner Ausbildung lernt[7], und scheint damit eine ähnliche Auffassung vom Wissenschaftsprozeß zu vertreten wie Kuhn[8].

Als das zentrale Konzept der wissenschaftlichen Perspektive sieht Ross das Konzept des Beweises: "The central concept of the scientific perspective is the concept of evidence. An assertion is deemed part of scientific inquiry only if it falls into a context of searching for and providing evidence (Ross, 1971, S. 110 f). Beweis sieht er nur da als möglich, wo Forschungsprobleme so exakt definiert werden, daß eine begrenzte Klasse von Beobachtungen relevant wird und andere Alternativen der Beobachtung und Deutung ausgeschlossen werden (vgl. ebd. S. 111 f). Gleichwohl hat sich das Beweiskonzept historisch gewandelt und mit Ross läßt sich darauf verweisen, daß Beweis nur innerhalb eines Kontextes von logischen Prinzipien, akzeptierten Verfahrensregeln und theoretischen Erkenntnissen existiert und sich die beweisfähigen Relationen im Wissenschaftsprozeß verändern: "A theoretical system is always presupposed in even the simplest confirmations. And since theoretical systems are but transitory steps in the scientific process, evidential relationships shift with them. Within the process of science, insofar as it is more than a report of what is commonly accepted, statements shift their evidential status from context to context, investigation to investigation" (ebd., S. 114).

Damit wird Wissenschaft als Unternehmen, als menschliche Erkenntnisweise oder Wissensperspektive historisch relativiert. Die Perspektive der Wissenschaft verändert sich im Fortgang des historischen Prozesses (vgl. ebd., S. 6). Darüber hinaus deutet die Fassung der Wissenschaft als Perspektive an, daß die wissenschaftliche Erkenntnisweise oder Wissensform nur eine unter anderen ist: "Science is not the only, nor even the best, way of understanding the world which includes man" (ebd., S. 7). Die damit verbundene Kritik an der

szientistischen Selbstüberschätzung der wissenschaftlichen Erkenntnis bringt die Einsicht, daß Wissenschaft längst nicht in dem Maße von objektiven Fakten bestimmt wird, wie meist behauptet (vgl. ebd., S. 7)[9]. Dies führt zu der Frage, inwieweit wissenschaftliches Wissen überhaupt anderen Wissensformen, etwa dem Alltagswissen, überlegen ist. Mit der Relativierung der wissenschaftlichen Erkenntnis stellt sich auch die Frage, wie verschiedene Wissensperspektiven miteinander zusammenhängen, in welchem Verhältnis etwa wissenschaftliches Wissen und Alltagswissen stehen oder wie das wissenschaftliche Wissen in der Lebenswelt fundiert ist.

So wie Wahrnehmung, Erkenntnis, Wirklichkeitsauffassung immer perspektivisch sind, ist auch Wissen "immer Wissen von einem bestimmten Ort aus" (Berger/Luckmann, 1974[4], S. 11). Folglich ist das antidogmatische Programm der Wissenssoziologie darauf gerichtet, die Perspektivität des Wissens in der Untersuchung der die jeweilige Perspektive konstituierenden Bedingungen bewußt zu machen, also nach den Relevanzstrukturen und Regeln zu fragen, die ein Phänomen oder eine Situation "so und nicht anders" im Wissen als Wirklichkeit festschreiben. So ist auch nach der "stillschweigenden Perspektivität" zu fragen, die im Bestand kultureller Selbstverständlichkeiten begründet ist. Diese Selbstverständlichkeiten werden oftmals erst dann hinterfragt und als Teil der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit erkannt, wenn Differenzen in den Perspektiven konkurrierende Wirklichkeitskonstruktionen deutlich machen.

Die Perspektivität jedweder Erkenntnis und allen Wissens gilt prinzipiell auch für das wissenschaftliche Wissen, obwohl Wissenschaft in selbstkritischer und ideologiekritischer Wendung Standort und Wissen relationieren und so ihre eigene Perspektive kontrollierbar machen kann (oder machen sollte). Insoweit Wissenschaft einem pluralen Konzept konkurrierender Theorieprogramme bzw. rivalisierender Perspektiven folgt, bietet sich ihr prinzipiell die Möglichkeit, durch Perspektivenverschränkung und Perspektivenvergleich zu einer multiperspektivischen Sicht einzelner Phänomene oder Wirklichkeitsbereiche zu kommen. Ihre Erkenntnisse bleiben aber prinzipiell vorläufig und revidierbar. Während gegenüber dem wissenschaftlichen Wissen das alltagsweltliche Wissen in der Regel nicht auf seine "stillschweigende" Perspektivität befragt wird und seine Realitätskonstruktionen als Grundlage der alltäglichen

Orientierungen und Handlungen akzeptiert und reproduziert werden, mit anderen Worten, diese Konstruktionen nicht auf ihre konzeptuellen Strukturen hin untersucht werden, ist es unter wissenssoziologischer Fragestellung"normal", die Konstruktionsmerkmale und "Tiefenstrukturen" des wissenschaftlichen Wissens sowie die Prozeduren seiner Produktion, Prüfung, Relevierung und Applikation zum ausdrücklichen Untersuchungsgegenstand zu machen. Ebenso können aus wissenssoziologischer Sicht Genese, Struktur, Verteilung und Erwerb des alltagsweltlichen Wissens erforscht werden.

2. Alltag und Alltagswissen

Menschliche Existenz ist, wie die Auseinandersetzung mit den Ansätzen einer Theorie der Institution (Kap. B) gezeigt hat, durch eine produktive Spannung zwischen institutionellem Dasein und den inventiven Wesenskräften des Menschen gekennzeichnet. Im theoretischen Kontext von Alfred Schütz formuliert, ließe sich die "Spannung" als Differenz von objektiven und subjektiven Sinnzusammenhängen verstehen. In der Übernahme des objektiven bzw. gesellschaftlich verobjektivierten Sinns durch das Individuum wird dieser nicht nur subjektiv reformuliert, sondern auch aktualisiert und modifiziert. Jede Untersuchung menschlicher Existenz müßte von daher sowohl die objektiven Prozesse und Strukturen berücksichtigen, die als das Fundament aller gesellschaftlichen Handlungen anzusehen sind, als auch die subjektiven, in denen die objektiven sozusagen verlebendigt werden. Mit anderen Worten: in den Handlungen, Erlebnissen und Erfahrungen der gesellschaftlichen Akteure wird in situationshafter und damit selektiver Weise gesellschaftlich verobjektivierte Wirklichkeit reproduziert; diese geht gewissermaßen durch die Köpfe und Hände der Menschen hindurch, wird dabei aber nicht einfach verdoppelt, sondern häufig auch mit neuen Akzenten versehen, die - falls sie in den intersubjektiven Konsens eingehen und gesellschaftlich signifikante Bedeutung erlangen - schließlich als Teil des kulturellen Inventars akkreditiert und sedimentiert sowie tradiert werden.

Die Weite der menschlichen Merk- und Wirkwelten nach Uexküll fällt in etwa mit dem Konzept der Lebenswelt zusammen, wie es Schütz in Anschluß an Husserl

vertreten hat. Die Lebenswelt ist der alles umschließende Existenzgrund, der gleichermaßen Alltagswelt, Wissenschaft und die anderen Wirklichkeitsregionen umfaßt[10]. Innerhalb dieser Wirklichkeitsregionen hat nach Schütz (wie im Einführungskapitel bereits dargelegt) die Alltagswelt den Vorrang. Die soziale Alltagswelt als "Vorzugsrealität" ist also gewissermaßen das "Zentrum" der sozialen Wirklichkeit.

Ohne hier auf die verschiedenen Konzepte von Alltagstheorien einzugehen, will ich zunächst den Schützschen Ansatz näher darstellen und seine Fassung von sozialer Wirklichkeit bzw. Alltagswelt erläutern. Daran anschließend sollen andere Alltagstheorien gesichtet und dem Schützschen Ansatz gegenübergestellt werden. Schließlich ist das Konzept des "Alltagswissens" näher auszuführen, um einen analytischen und deskriptiven Zugang zur Untersuchung verschiedener Wissensvorräte zu erlangen.

Schütz versteht unter dem Begriff der sozialen Wirklichkeit "die Gesamtheit von Gegenständen und Erscheinungen in der sozialen Kulturwelt, und zwar so, wie diese im Alltagsverständnis von Menschen erfaßt wird, die in ihr in mannigfachen Beziehungen zu ihren Mitmenschen handeln. Es ist die Welt kultureller Gegenstände und sozialer Institutionen, in die wir alle hineingeboren werden, in der wir uns zurechtfinden und mit der wir uns auseinandersetzen müssen. Von vornherein sind wir Handelnde in sozialen Situationen und erfahren die Welt, in der wir leben, als eine Welt der Natur und Kultur, und zwar nicht als eine private, sondern als eine intersubjektive, also eine uns allen gemeinsame Welt, die für jedermann entweder tatsächlich gegeben oder potentiell erfahrbar ist. Dies verlangt wechselseitige Kommunikation und Sprache" (Schütz, 1971 b, S. 60 f). In vergleichbarer Weise verstehen Berger/Luckmann unter Alltagswirklichkeit "die Wirklichkeit, die von Menschen begriffen und gedeutet wird und ihnen subjektiv sinnhaft erscheint" (1974[4], S. 21).

Die Welt des Alltags ist eine intersubjektive Welt, die in Deutung, Erleben und Handeln strukturell und konsensmäßig abgesichert und somit "fraglos" gegeben ist. Als geordnete Welt gründet sie auf einem Fundus von akkumulierten und sedimentierten Erfahrungen, die sich in Wirklichkeitsbereichen, Institutionen und kulturellen Tatsachen vergegenständlicht haben; sie geht der

Existenz des einzelnen voraus und stellt ihm das Grundgerüst und Bezugsschema für adäquates wirklichkeitsbezogenes Erleben und Handeln[11]. Die Welt wird im Lichte der gesellschaftlich relevierten Erfahrungen und Wirklichkeitskonstrukte gesehen und reproduziert.

In der hellwachen pragmatischen Einstellung des Alltagshandelns erscheint die Alltagswelt konzentrisch um das Individuum als Bezugseinheit des sozialen Handelns angeordnet; in seiner Perspektive ist die Welt des Wirkens in Zonen unterschiedlicher Reichweite und Vertrautheit bzw. Fremdheit gegliedert und in räumlich-zeitlich-sozialer Hinsicht bedeutungsmäßig gewichtet, strukturiert bzw. geschichtet und jeweils situationsspezifisch-ausschnitthaft erlebbar. Insoweit das Erleben und Handeln von Individuen in den Situationen und Situationsketten des Alltags aufgeht und ihre Reflexion diese nicht übersteigt, gewinnen die alltagsweltlich Handelnden keinen Begriff des alltäglichen Handlungszusammenhanges und dessen Determinanten und wird folglich die Alltagswelt als Ganzes, in ihrem "Bauplan" und ihren Ereignissen, für sie nicht durchschaubar (vgl. Berger/Luckmann, 1974[4], S. 46)[12].

Für Schütz scheint letztlich ein solcher Vorstellungszusammenhang von der Alltagswelt als Ganzes für die lebensweltlichen Akteure gar nicht notwendig zu sein; für das alltägliche Handeln reicht es aus, den Wirklichkeitsbereich, der als selbstverständlich und fraglos gegeben erlebt wird, zu kennen und zu beherrschen. Die Kenntnis des Alltags als Gesamtgegenstand bleibt demgegenüber dem wissenschaftlichen Interesse und der Konstitutionsanalyse vorbehalten und wird nicht als grundlegendes Problem der Bewältigung des alltäglichen Lebenszusammenhanges und damit nicht als eine Sache auch der alltagsweltlichen Akteure begriffen. Bei Schütz selbst fehlt dementsprechend ein explizites Programm zur Umgestaltung des Alltags.

In das Zentrum seiner Aufmerksamkeit rückt Schütz die Lebenswelt als den Bereich der mundanen Intersubjektivität mit den subjektiven und objektiven Prozessen ihrer Konstitution und fragt nach dem Aufbau der Lebenswelt bzw. Alltagswelt durch sprachlich bzw. symbolisch vermitteltes soziales Handeln. Dabei werden zwei Perspektiven auseinandergehalten; die eine setzt die Konstituierung einer strukturierten sozialen Welt als bereits stattgefunden voraus, die andere begreift die soziale Welt als in einem dauernden Konstitutionspro

zeß befindlich, als eine Welt, die ständig durch die Handlungen ihrer Akteure reproduziert wird[13]. Damit werden zwei paradigmatische Ansätze alternativ verwendet, die mit Th. P. Wilson als "normatives" und als "interpretatives Paradigma" bezeichnet werden können (vgl. Thomas P. Wilson, 1973, S. 54 ff). Bei dem normativen Paradigma ("normativ" bezieht sich hier auf die Gegenstandsebene) wird der Rahmen für Alltagshandeln bzw. Interaktion in den gesellschaftlichen Bedeutungsvorgaben, Typisierungen und generalisierten Rollenerwartungen gesehen, die von den Akteuren zu übernehmen sind, damit ein stabiles System von miteinander verschränkten Handlungen möglich wird. Demgegenüber betont das interpretative Paradigma die Leistungen, die die Akteure vollbringen müssen, um einen Verständigungszusammenhang aufzubauen und aufrechtzuerhalten, Leistungen, die den Entwurf der Handlung, das Selbstkonzept sowie die Gestaltung und Interpretation von Rollen einschließen[14].

Zwar erlauben diese beiden paradigmatischen Perspektiven sowohl ein Verständnis der Alltagswelt in ihrer Konstitution und Aufschichtung sowie in ihrer verhaltensorientierenden Funktion als Netz von Verhaltenserwartungen und Routinen als auch eine Deutung des Alltagshandelns als subjektive Leistung der Sinnrekonstitution und Sinnstiftung im intersubjektiven Verstehenszusammenhang, der gleichwohl auf das "Bezugssystem" der Alltagswelt mit ihren Sinnvorgaben und Erwartungsstrukturen bezogen bleibt, aber die Alltagswelt als Zusammenhang von Arbeit, Bedürfnis und Genuß, von Arbeit und Interaktion, von Produktion, Sozialisation und Reproduktion, von Arbeit und Freizeit, von Entfremdung und Widerstand[15] bleibt wie selbstverständlich einer Thematisierung entzogen und damit eine entscheidende Perspektive, die politisch-ökonomische, ausgeschlossen. Dieser Mangel hängt damit zusammen, daß Schütz nur sehr global über die Alltagswelt sich ausläßt und nicht zu einer differenzierten Untersuchung ihrer Wirklichkeitsregionen, Subsinnwelten und Enklaven kommt. Von daher kann Schütz auch nicht zu einem alltagskritischen Programm der Umgestaltung der Wirklichkeit vorstoßen, wie es von anderer als der interaktionistisch-phänomenologischen Richtung von dem Neomarxisten Henri Lefebvre vertreten wird[16].

Lefebvre begreift das Alltagsleben als eine Ebene der gesellschaftlichen Realität, in der sich der Mensch die Natur und sein eigenes Wesen aneignet. Das Alltagsleben umschließt die Bereiche von Arbeit, Freizeit und Familie; es ist

der Ort der Produktion und Reproduktion. Über das Ökonomische hinaus ist der Alltag die Ebene, auf der sich der moderne Kapitalismus stabilisiert[17].

Ein hervorstechendes Merkmal des Alltagslebens sieht Lefebvre in der Ambiguität. Darunter versteht er im wesentlichen die Widersprüchlichkeit und Mehrwertigkeit sozialer Strukturen und Beziehungen. Ambiguität als soziologische Kategorie, auf der psychischen Ebene als Ambivalenz in Erscheinung tretend, "konstituiert sich als gelebte Situation auf erstickten, entschärften, als solche nicht wahrgenommenen (verkannten) Widersprüchen. In der Ambivalenz beginnen das Problem und der entstehende Konflikt dem Bewußtsein des handelnden Individuums klar zu werden, so daß dieses, mit dem Rücken zur Wand, sich entscheiden muß (dies oder das, Liebe oder Haß, Knechtschaft oder Freiheit). Zuweilen hat es sogar schon gewählt, aber es gelingt ihm nicht, seine Option explizit und wirksam zu machen" (1977, Bd. 3, S. 49). Den Sinn der Ambiguität sieht Lefebvre in der sie negierenden und auflösenden Entscheidung: "Anstelle des 'ja und nein' der Zweideutigkeit und der Aussetzung des Urteils (anstelle des 'vielleicht', des 'warum nicht' und des 'wozu?' der abwartenden und zögernden Haltung) setzt er (der Tatmensch des Alltags, B.B.) das Dilemma der Tat. Er beantwortet die Frage mit ja oder mit nein. Er optiert. Die Entscheidung vereinfacht und verändert vereinfachend die komplexe Situation und die Zweideutigkeit. Wo eindeutig entschieden wird, hat die Zweideutigkeit ein Ende. Und genau das ist der Moment, in dem sie sich als Zweideutigkeit erweist: als nicht beherrschte Komplexität, als Konfusion und Verwirrung" (ebd., S. 55). Auf die Bewältigung der Komplexität und Ambiguität bezogen, läßt sich das Alltagsleben auch verstehen als der Ort der Entscheidung und der Umwandlung des Alltäglichen gemäß den sich dialektisch entwickelnden Bedürfnissen und Ansprüchen der Alltagsakteure[18]. Das ist die kritisch-verändernde Dimension der Alltagstheorie Lefebvres: "die Zweideutigkeit unerträglich zu machen und gerade das zu verändern, was als das Unveränderlichste im Menschen gilt, weil es keine klaren Konturen hat" (ebd., S. 55 f)[19]. In der Bewältigung der Entfremdung[20] schält sich die neue Existenzweise heraus, das historisch mögliche Wesen des Menschen, das gerade nicht Blockierungen und Stillstand der Bewegung bedeutet, sondern produktives Unbefriedigtsein, Unruhe und Krise (vgl. ebd., S. 38), das Niederreißen der glatten Alltagsfassade mit ihren Ritualisierungen, Eingewöhnungen und Banalitäten. Im Gegensatz zu Schü wird also die Alltagswelt bei Lefebvre begriffen als der Ort von Arbeit und

Muße, Repetition und Invention, von Entfremdung und Befreiung; Alltag wird recht eigentlich existentialistisch gedeutet und nicht nur als die Hauptebene der gesellschaftlichen Konstitution, sondern auch als anzueignender Lebensbereich der Menschen im Sinne befriedigender Arbeit, entfalteter Bedürfnisse und genußvollen Lebensführung begriffen. Es stellt sich allerdings die Frage, ob die Veränderung des Alltags im Alltag selbst ihren Ausgang nehmen kann, eine Frage, deren Beantwortung von der Weite der Alltagskategorie abhängt. Einerseits läßt sich Alltag als Ebene und Totalität im expansiven Begriffsgebrauch als "Alles-Alltag" fassen, andererseits lassen sich "Alltag" und "Nicht-Alltag" einander konfrontieren[21]. Während der erste Begriff Reichtum und Armut des Alltagslebens (vgl. Lefebvre, 1977, Bd. 1, S. 40) gleichermaßen berücksichtigt, ist der zweite Begriff auf die Eintönigkeit, Entfremdung, Ruhe, Ordnung und Sicherheit, auf die alltägliche Blockierung der inventiven menschlichen Wesenskräfte bezogen. Dagegen wird in der Polarisierung von Alltag und Nicht-Alltag die gesellschaftliche Ambiguität deutlich; die Existenz rekreativer Inseln und Randzonen nährt die Kräfte der Menschen und läßt durch ihre nichtalltäglichen Ereignisse die Wünsche und Hoffnungen nicht untergehen, bremst gleichsam die alltägliche Funktionalisierung der Träume und Phantasien[22]. Insoweit die menschliche Existenz nicht in den Verregelungen und Vereinseitigungen des Alltags aufgeht, also nichtalltägliche Dimensionen gewinnt, hat sie die Blockierung des Alltagszusammenhanges aufgebrochen und ihre dynamische Suchbewegung zurückerlangt. Daß das Alltägliche Reflexivität und Transparenz gewinnt, ist nicht selbstverständlich, denn der Alltag neigt dazu, sich in sich selbst einzuschließen und sich gegen Kritik zu immunisieren. Ihn begrifflich, denkerisch und sprachlich zu transzendieren, ist schon schwierig genug. Es sei große Anstrengung vonnöten, "um die Sprache und das Reden soweit zu bringen, daß sie als Tatsachen des Alltagslebens der Alltäglichkeit Ausdruck verleihen. Daß Sprache und Reden alltäglich sind, heißt ja nicht, daß sie das Alltägliche ohne weiteres 'sagen' könnten. Banalität genügt nicht, um Banalität zu erkennen. Die Reflexion über den Alltag neigt dazu, sich in der Reflexion über das alltägliche Reden (die Umgangssprache) einzuschließen. Damit tendiert sie zu einer simplen Semantik, zu einer Logik der Alltäglichkeit oder einfach zur Beschreibung der Banalität, während es doch darum geht, gewisse verborgene Bewegungen zu erfassen: Bewegungen zwischen Bedürfnis und Wunsch, privat und öffentlich, natürlich und künstlich, ernst und frivol, Arbeit und Freizeit, Entfremdung und Befreiung von ihr, usw.

Diese Resonanzen und Dissonanzen in der Tiefe des Alltags, mit ihren partikularisierten Bewegungen, ihren spezifischen Widersprüchen und ihren diversen Interaktionen, sind nur langsam und mühsam aufzudecken" (1977, Bd. 3, S. 91).

Während Schütz ein kontemplatives wissenschaftliches Erkenntnisinteresse vertritt und die gegebene soziale Welt auf ihre sinnsetzenden und sinndeutenden Akte hin untersuchen und den Aufbau dieser Welt rekonstruieren will, reicht Lefebvres Interesse darüber hinaus. Ihm geht es nicht nur um konstatierende Analyse, sondern wesentlich um Kritik und Veränderung[23]. Infolgedessen bemüht er sich nicht vorrangig darum, den Handlungs- und Verstehensprozeß in seiner Struktur nachzuvollziehen, sondern fragt nach den Bedingungen und Möglichkeiten der Veränderung des Alltagslebens. Nicht will er, in kontemplativ-leidenschaftslosen Einstellung verharrend, die Welt bloß interpretieren, sondern in der engagierten, kritisch-praktischen Haltung diese Welt resp. die Alltäglichkeit verändern: Man muß den Alltag erkennen und begreifen, um ihn verändern zu können, und man lernt ihn nur begreifen, wenn man schon anders, nämlich nicht-alltäglich, gelebt hat, also das Wechselspiel von Erfahrung und Durchschauen des Gegebenen beherrscht und praktiziert, um das Gegebene entschleiernd zu kritisieren und das Alternative im Gegebenen zu verstärken.

Eine solche Haltung sich selbst und dem Alltäglichen gegenüber schließt die Absage an die traditionell kontemplative Haltung des Philosophen ein. Lefebvre vertritt entsprechend ein Verständnis von Philosophie und Wissenschaft, das sich radikal gegen den traditionellen Begriff des Philosophen richtet, "der sich gerne noch als Hüter der Existenz, geistiger Zeuge und Richter <u>außerhalb</u> des Lebens versteht, erhaben über die Massen und die an die Banalität verschwendeten Augenblicke, der sich durch Haltung und Distanz vornehm wähnt. (Diese Metaphern übertreiben kaum; die Distanz gibt sich den Namen 'geistiges Leben' und die Haltung des Philosophen nennt sich Kontemplation, Interesselosigkeit, 'epoché' etc.)" (Lefebvre, 1977, Bd. 1, S. 15)[24]. Die Alternative ist der "im Leben engagierte Philosoph", der "von innen über dessen Sinn und Entwicklung (wacht). Er ist nicht mehr über die Alltäglichkeit erhaben und entfernt sich in die Sphäre außergewöhnlicher Aktivitäten, in den Bereich der Ideologien und des Staates. Im Schoß der Alltäglichkeit macht er das aus, was den Weg nach vorne erschwert oder versperrt, er betätigt sich als Zeuge und Richter der Formen der Entfremdung..." (ebd., S. 105

Damit ist in der Gegenüberstellung der Ansätze von Schütz und Lefebvre der Weg sichtbar gemacht, der auch von der Verstehenden Soziologie versucht werden sollte gegangen zu werden: die Öffnung der Verstehenden Soziologie für die kritische und praktische Konfrontation mit dem Alltag als entfremdetem Zusammenhang, den es gilt, in seinen Ambiguitäten, Vereinseitigungen, Funktionalismen, Deprivationen und falschen Bedürfnissen zu entlarven, aber auch in seinen Entfaltungsmöglichkeiten zu erkennen, um so die Spaltungen, Trennungen und Reduktionen zu überwinden (vgl. Lefebvre, 1977, Bd. 3, S. 71 ff). Mithin ist die Aufmerksamkeit auf die Befindlichkeit der alltagsweltlich Handelnden zu richten, auf ihre Wachheit und Klarheit, aber auch Konfusion, ihre produktive Unzufriedenheit und Zufriedenheit, auf ihre Wünsche und Hoffnungen, ihre Möglichkeiten, etwas bewirken zu können. Wie richten sich die Alltagsmenschen in ihrem Alltag ein? Wie leben sie, wie scheitern sie, wie siegen sie? Eine Erweiterung des Schützschen Ansatzes hätte neben diesen Fragen auch Problemstellungen des "radikalen Humanismus" Frommscher Prägung einzubeziehen und zu fragen, wie der "Habensmodus" in der Alltäglichkeit verankert ist und unter welchen Bedingungen sich die lebendige Haltung und Existenzweise des "Seins" verbreiten kann[25]. Hier kehrt auch die Frage wieder, wie die Übermächtigkeit des institutionellen Systems, das den Alltag besetzt und funktionalisiert, bezwungen werden kann und wie die Alternative der reflexiven Institution als vom Seinsmodus bestimmter Entfaltungsprozeß im Alltag Dauer und Geltung erlangen und sozialstrukturell durchgesetzt werden kann.

Neben Henri Lefebvre ist auch Agnes Heller (1978) mit einer Arbeit über das Alltagsleben hervorgetreten, die etliche Affinitäten zu dem Werk Lefebvres, aber auch dem Schützens, aufweist[26]. Heller stellt bei ihrer "Definition" des Alltagslebens die "Reproduktion" in den Mittelpunkt: "Um die Gesellschaft reproduzieren zu können, ist es notwendig, daß die einzelnen Menschen sich selbst als einzelne Menschen reproduzieren. Das Alltagsleben ist die Gesamtheit der Tätigkeiten der Individuen zu ihrer Reproduktion, welche jeweils die Möglichkeit zur gesellschaftlichen Reproduktion schaffen" (Heller, 1978, S. 24). Sie geht davon aus, daß jeder Mensch in eine von ihm unabhängige Welt hineingeboren wird, deren Umgangs- und Anforderungssysteme er sich anzueignen hat (ebd., S. 26). Es gelte für alle menschlichen Lebenswelten, "daß man - mit kleineren oder größeren Abweichungen - die Dinge und Institu-

tionen jener Welt 'gebrauchen' können muß, in die man hineingeboren ist. Die Einschränkung 'mit kleineren oder größeren Abweichungen' hat allerdings ihre Bedeutung. Nicht jeder Einzelne erlernt den Umgang mit Dingen und Institutionen, die Orientierung in den Regelsystemen in gleichem Maße und, hauptsächlich, nicht alle in gleichem Maße. Doch muß er eine durchschnittliche Fertigkeit in bezug auf die Dinge, den Umgang mit ihnen und mit den Institutionen erwerben, er muß ein Minimum an solchen Fertigkeiten erlernen, andernfalls erweist er sich als nicht 'lebensfähig'" (ebd., S. 26).

Damit wird von Heller das Alltagsleben ähnlich bestimmt wie die institutionelle Existenz des Menschen von Gehlen, dem sie auch darin zustimmt, "daß menschliche Praxis 'Entlastung' notwendig einschließt" (vgl. Heller, 1978, S. 198 f). Indessen ist dieser Bezug kein durchgehender, und der Aufweis von Bezügen und Ähnlichkeiten zwischen Heller, Lefebvre, Gehlen und Schütz soll auch nicht zum Thema der vorliegenden Arbeit gemacht werden. Des weiteren sind die Ansätze zu Alltagswelt bzw. Alltagsleben mit dem Verweis auf Schütz, Lefebvre und Heller nicht erschöpfend identifiziert. Verweisen ließe sich etwa auch auf die Ansätze von Kosik (1967, S. 71 ff) und Boesch (1976)[27]. Darüber hinaus haben sich im Rahmen von Überlegungen zur alltagsnahen Didaktik verschiedene Problematisierungen der Alltagskategorie ergeben, die das Spektrum der theoretischen Bestimmung von Alltag erweitert haben dürften, ohne allerdings zur Beschreibung und Analyse des konkreten Alltags der Adressaten alltagsnaher Bildungsprozesse viel beigetragen zu haben, so daß "Alltag" zur rituell gebrauchten Beschwörungsformel zu erstarren droht[28]. Während auf seiten der Theorie sich mit dem Gebrauch der Alltagskategorie eine fruchtbare Öffnung für die ehemals als banal deklarierte Ebene der Alltäglichkeit ergeben hat, verbunden mit der Absage an eine rein kontemplative Wissenschaft, ist auf seiten der Praxis darin nicht unbedingt auch eine Öffnung für Fragen kritisch-praktischer Theoriebildung angelegt. Denn im Gebrauch der Alltagskategorie in der Praxis kann sich eine massive Abwehr von faktischen oder vermeintlichen Störungen der Alltagsroutine niederschlagen, insoweit die Fetischisierung des Alltags - ähnlich wie bei der der Praxis - den dogmatischen Ausschluß von theoretischer Reflexion und Kritik bedeuten kann und somit eine Abdichtung gegenüber Impulsen beinhaltet, die die bestehende institutionelle und persönliche Balance gefährden.

Nachdem mit den vorangehenden Ausführungen die Kategorie der Alltagswelt oder - je nach theoretischem Ansatz - der Alltäglichkeit bzw. des Alltagslebens für die Zwecke der vorliegenden Arbeit hinreichend entfaltet worden ist, sollen nun die Vorstellungen von Heller und insbesondere Schütz zum Alltagswissen näher untersucht werden (Lefebvre fällt heraus, da er sich hierzu nicht explizit geäußert hat).

Um von vornherein Mißverständnisse auszuschließen, sei darauf verwiesen, daß die Kategorie des Alltagswissens keinem reduktiven Wissensbegriff nachgebildet ist; dies gilt gleichermaßen für Schütz wie auch für Heller. Überhaupt würde man dem Schützschen Ansatz nicht gerecht werden, wenn man ihm einen reduktiven Wissensbegriff unterschieben und ihn dann kritisieren würde[29]. Vor aller Kritik ist festzuhalten, daß bei Schütz ein expansives, über die kognitive Dimension hinausreichendes Begriffsverständnis von "Wissen" vorliegt, worauf auch R. Bernstein hinweist: "Schütz gebraucht diesen Begriff in einem umfassenden Sinne, der nicht nur das eigentliche Wissen beinhaltet, sondern auch Überzeugungen, Erwartungen, Maximen und Anschauungen, mit denen wir die Welt auslegen" (1979, S. 253 f). Von diesem ausgeweiteten Wissensbegriff ausgehend, lassen sich dann spezifische "engere" Wissensbegriffe herausdifferenzieren, verschiedene Wissensformen analytisch eingrenzen und vergleichen.

Mit der bereits genannten Doppelperspektive, in der Schütz die Lebenswelt analysiert, ist auch ein Zugang zur Untersuchung der Wissensvorräte gegeben. So wie die Lebenswelt bzw. Alltagswelt einerseits als bereits konstituierte und allem Erleben und Handeln vorausgehende und andererseits als sich im sozialen Handeln immer wieder neu konstituierende Welt begriffen werden kann, lassen sich Wissensvorräte zum einen als gesellschaftlich-objektive Grundlage für Wirklichkeitserleben und Handeln verstehen; zum anderen sind diese Wissensvorräte in subjektiv-interpretierender Hinsicht als solche aufzufassen, die im sozialen Prozeß einer ständigen situationalen Reorganisation und Aktualisierung, mithin auch Modifizierung und Erweiterung unterworfen sind.

Im ersten Sinne läßt sich Alltagswissen als das Wissen verstehen, das die soziale Alltagswelt repräsentiert. Dieses Wissen ist eine sozialwissenschaftliche Konstruktion und auf der Grundlage von abstrahierenden und synthetisierenden Akten entstanden; es repräsentiert einen "Gesamtgegenstand" (Husserl).

Demgegenüber kann im zweiten Sinne unter Alltagswissen das Wissen verstanden werden, mit dem der alltagsweltlich Handelnde die Situationen des täglichen Lebens deutet und seine Lebensbewältigung leistet[30]. Weiter unten werden diese Wissensvorräte als gesellschaftlicher Wissensvorrat und als subjektiver Wissensvorrat thematisiert. Nimmt man überdies die Schützsche Trennung von Alltagswelt und Wissenschaft auf, läßt sich diesen Wissensvorräten, die als alltagsweltliche zu deklarieren sind, das wissenschaftliche Wissen gegenüberstellen[31].

Das Wissen in der sozialen Alltagswelt ist ein Geflecht von routinisierten Verhaltensmustern, Deutungsperspektiven, Gebräuchen, Problemlösungsmustern, Werthaltungen, Meinungen, Überzeugungen, Gefühlstönungen, das insgesamt die Orientierung in der sozialen Alltagswelt ermöglicht. Insoweit sich Komponenten dieser Orientierung gewohnheitsmäßig verfestigt und der bewußten Steuerung entzogen haben, bleiben sie im Gefühl der unproblematischen Selbstverständlichkeit wissensmäßig aktuell, von Schütz mit den Idealisierungen des "Und so weiter" und "Ich kann immer wieder" umschrieben (vgl. Schütz, 1971 b, S. 258).

Wesentliche strukturelle Merkmale sowie die Orientierungsfunktion des Alltagswissens nach Schütz zeigen, daß seine Kategorie des Wissens nicht mit dem enggefaßten, von Glauben und Meinen abgegrenzten Wissensbegriff zu identifizieren ist. So stellt Schütz heraus, "daß das Wissen des Menschen, der in der Welt seines täglichen Lebens handelt und denkt, nicht homogen ist; es ist erstens inkohärent, zweitens nur teilweise klar und drittens nicht frei von Widersprüchen" (Schütz, 1972, S. 56, vgl. S. 56 ff). Das Wissen als das alltagsweltliche Handeln regulierende "Rezeptwissen" ermöglicht Gewohnheitsbildung und Entlastung, indem es Anweisungs- und Auslegungsschemata für Handlungen bereitstellt. Obwohl es inkohärent, partikular und inkonsistent ist, reicht es in der sozialen Alltagswelt aus und gibt den Akteuren die Basis für wechselseitiges Verstehen und Verständigung in den wechselnden Situationen und Handlungsfeldern, für die es entsprechende Typisierungen und Standardisierungen aufweist. Dieses Wissen wird in der Regel von den Akteuren fraglos als selbstverständlich hingenommen, weil es gewissermaßen die Garantie bietet, die erwünschten Resultate zu erlangen[32]. Diese Fraglosigkeit verweist darauf, daß dieses Wissen sich in Lernprozessen in der sozialen Person

verankert hat und - statt als Wissensperspektive äußerlich und wahlweise handhabbar geblieben zu sein - die Sichtweisen der Person bis in die Gefühle hinein bestimmt.

Mit Wissen ist also weder "enzyklopädisches Wissen" noch ausschließlich oder überwiegend wissenschaftlich bestätigtes "nomologisches Wissen" gemeint, vielmehr bezieht sich der Begriff auf all das, was Menschen über ihre Wirklichkeit "wissen": Kenntnisse mischen sich mit Erkenntnissen, Vermutungen mit Überzeugungen, konkrete Anschauung mit abstrakter Verallgemeinerung, Erwartungen mit Hoffnungen, Maximen etc. In diesem weiten Begriff von Wissen werden also Intuition, Empirie, Moral, Erwartung, Erkenntnis miteinander vereint. Es handelt sich um "polymorphes" Wissen, das die kognitive, die normative und moralische Dimension umfaßt[33].

Ein ähnlich weites Verständnis von Alltagswissen ist bei Agnes Heller zu finden. Sie begreift das Alltagswissen im wesentlichen als eine objektive, normative und subjektive Kategorie, der unter dem Inhaltsaspekt all die Kenntnisse subsumiert werden, "die wir im Alltagsleben tatsächlich verwenden, und zwar auf die heterogenste Weise (zur Steuerung unserer Handlungen, als Thema des Gesprächs usw.)" (Heller, 1978, S. 240). Objektiv ist die Kategorie des Alltagswissens, "weil die Summe des Alltagswissens einer Epoche, einer gesellschaftlichen Schicht, einer Sozialform relativ unabhängig davon ist, was und wieviel ein Subjekt von diesem Wissen sich angeeignet hat. Sie ist normativ, weil die Gesamtheit einer Schicht, einer Sozialform dieses Alltagswissen sich anzueignen hat, um ihre Funktion erfüllen zu können" (ebd.). Schließlich ist sie als subjektive Kategorie zu verstehen, insofern das Alltagswissen von den Individuen internalisiert wird und diese lernen, sozial gleichsinnig wahrzunehmen, zu fühlen und zu denken[34]. Damit wird aus der Fülle der die menschlichen Sinnesorgane treffenden Reize all das ausgewählt, was gesellschaftlich bedeutsam ist und der gesellschaftlichen Selbsterhaltung dient[35]. "Der Mensch vermag im Prinzip im Alltag alles wahrzunehmen, was seine Sinnesorgane ihm wahrzunehmen erlauben. Tatsächlich nimmt er aber nur das wahr, was ihm das Alltagswissen als Wahrzunehmendes und Wahrnehmbares vermittelt" (ebd., S. 256). Mit den gesellschaftlich gelenkten Wahrnehmungsformen, den emotionalen Einstellungen und den Sprach- und Denkmustern, die sich im gesellschaftlichen Wissensvorrat niedergeschlagen haben und mit

ihm tradiert und vermittelt werden, ist die Grundlage gegeben für die Aneignung der gesellschaftlichen Realität und den Erwerb neuen Wissens.

In Anlehnung an Schütz und Schütz/Luckmann läßt sich zunächst eine Unterscheidung von subjektivem Wissensvorrat und gesellschaftlichem Wissensvorrat einbringen. Der subjektive Wissensvorrat ist dem Akteur zuzuordnen und enthält sein "Wissen" um die Situationen und Wirklichkeitsregionen mit ihren typischen Erlebnis- und Handlungsketten, in denen er sich bewegt, enthält seine Auffassungsperspektiven von Wirklichkeit. Der gesellschaftliche Wissensvorrat ist eine Objektivation - intersubjektiv konstituiert - und repräsentiert die gesellschaftliche Wirklichkeit, gliedert sie auf und bedeutet sie. Analysiert werden können diese Wissensvorräte jeweils unter den Aspekten (a) Entstehung bzw. Konstitution, (b) Schichtung und Struktur, (c) Bedeutung und Sinn (vgl. Schütz/Luckmann, 1975, S. 111 ff).

Zunächst zum subjektiven Wissensvorrat. Dieser wird in der persönlichen Biographie in polythetischen Aktvollzügen aufgebaut und ist folglich gesellschaftlich bedingt durch soziale Vorgegebenheiten wie Sozialstruktur, Sprache, Weltanschauung etc. Der Erwerb geschieht in Situationen. Schütz/Luckmann: "Wissenserwerb, als Sedimentierung von Erfahrungen, erfolgt in Situationen und ist biographisch artikuliert" (ebd., S. 130). Das Wissen ist mit Relevanzen verknüpft, die gleichermaßen im Lebenslauf, d.h. seinen situationalen Etappen, erworben werden. Schütz/Luckmann unterscheiden hier (a) thematische Relevanz, (b) Interpretationsrelevanz, (c) Motivationsrelevanz (ebd., S.186 ff; vgl. Schütz, 1971 a, S.56 ff). Wissen und Relevanzen sind in der Regel nicht privat-persönlich, sondern intersubjektiv und vergesellschaftet, d.h. werden von Mitakteuren geteilt. Schütz bezeichnet diesen Sachverhalt als Intersubjektivität: "Die als gegeben hingenommene Welt ist nicht meine private Welt, ebensowenig sind es meistenteils die Relevanzsysteme. Das Wissen ist ja schon sozialisiertes Wissen, und so sind es auch die Relevanzsysteme, und ist es die als gegeben hingenommene Welt"(Schütz, 1971a, S. 111).

Es erscheint nun wichtig, diese Intersubjektivität nicht als sich mechanistisch herstellendes Phänomen der Alltagswelt zu sehen und auch mit der als "gegeben hingenommenen Welt" nicht in den Fehler zu verfallen, den subjektiven Wissenserwerb und somit die subjektiven Wissensvorräte lediglich auf die partielle

(mechanische) Widerspiegelung gesellschaftlich-objektiver Wirklichkeit zu reduzieren. Der Wissensvorrat eines Akteurs, der seiner Wahrnehmung, seinem Erleben und Handeln strukturierend zugrundeliegt, ist - wie bereits deutlich geworden sein dürfte - keineswegs als ein Vorrat lexikalischen Wissens zu verstehen, der nur auf die passenden Bedingungen und Situationen treffen muß, um aktuell und relevant zu werden. Eine solche Sichtweise würde die vielfältigen Aneignungs- und Verarbeitungsprozesse ignorieren, in denen ein Akteur seine Beziehung zur Welt strukturiert, und könnte auch der Auffassung von Wissen als einer existentiellen Relation zwischen Wissendem bzw. Handelnden und dem jeweiligen Wirklichkeitsbereich nicht gerecht werden. Vielmehr ist aus der Perspektive der Handelnden und ihrer Wissensvorräte zu betonen, daß ihrem Handeln nicht nur ein anzueignender Vorrat an Wissen vorangeht und zugrundeliegt, der als normativer Rahmen und gesellschaftliche Erwartungsstruktur fungiert, sondern daß die Handelnden in der Aneignung gesellschaftlichen Wissens aktiv Wirklichkeit selbst hervorbringen und mehr oder weniger modifiziert diese Wirklichkeit auf der Grundlage ihrer subjektiven Wissensvorräte im intersubjektiven Erlebens- und Handlungszusammenhang verobjektivieren und somit in den gesellschaftlichen Wissensvorrat zur Sedimentierung eingeben.

Demnach ist der gesellschaftliche Wissensvorrat nicht nur als Grundlage des Handelns, sondern auch als dessen Ergebnis zu begreifen. Der gesellschaftliche Wissensvorrat ist subjektiven Ursprungs. Subjektives Wissen ist in intersubjektiv geteilten Perspektiven verobjektiviert worden und hat überindividuelle Geltung erlangt. Es ist der akkumulierte Erfahrungsschatz, der als das kollektive Sediment einer Gesellschaft tradiert und an die nachkommenden Akteure vermittelt wird. Der gesellschaftliche Wissensvorrat ist sedimentierte kollektive Erfahrung von Wirklichkeit, die durch eben diesen Wissensvorrat konstituiert bzw. beschrieben wird und sich folglich auch in das im Wissen angelegte Netz von Bedeutungen fügt. Dieser Wissensvorrat ist in sich differenziert nach den zugehörigen Wirklichkeitsregionen, so daß jeder Wirklichkeitsregion auch ein spezifischer Wissensvorrat entspricht[36].

Schütz/Luckmann verbinden von vornherein beide Wissensvorräte, indem sie auf die soziale Bedingtheit der Sedimentierung von subjektivem Wissen hinweisen. "Die Sedimentierung spezifischer Wissenselemente im subjektiven Wissensvor-

rat ist sozial bedingt" (1975, S. 245). Sie sind sich aber auch darüber im klaren, daß "subjektiver Wissenserwerb der Ursprung allen gesellschaftlichen Wissens (ist)" (ebd., S. 262). Von daher ergibt sich ein dialektisches Verhältnis von subjektivem und gesellschaftlichem Wissen. Der Vergleich beider Wissensvorräte zeigt, daß dieses Wissen jeweils spezifisch strukturiert ist und der eine Wissensvorrat nicht im anderen "aufgelöst" werden kann. Die interindividuellen Unterschiede im subjektiven Wissen und somit die Verteilung des Wissens werden auf die je unterschiedlichen sozialen Erfahrungsstrukturen zurückgeführt. "Die typischen Erfahrungsstrukturen sind nicht für alle Gesellschaftsmitglieder gleich, sondern weisen ihrerseits eine soziale Verteilung auf" (ebd., S. 252).

Die Frage, "was die allgemeinen Voraussetzungen für die Konstitution eines gesellschaftlichen Wissensvorrates sind" (Schütz/Luckmann, 1975, S. 262), beantworten Schütz/Luckmann dahingehend, daß man "den Ursprung des sozialen Wissensvorrates, genauer, der Elemente, die den sozialen Wissensvorrat bilden, ... nur in subjektiven Erfahrungen und Auslegungen suchen (kann)" (ebd., S. 263). Ist damit der Ursprung des gesellschaftlichen Wissensvorrates bezeichnet, so bleibt jedoch immer noch offen, wie es zur Ausbildung gesellschaftlichen Wissens kommt. Die "Objektivierungsprozesse" zu untersuchen, die subjektives Wissen in gesellschaftliches überführen, ist die Aufgabe, die sich Schütz/Luckmann stellen.

Der Vergleich des gesellschaftlichen Wissensvorrates mit den subjektiven Wissensvorräten zeigt, daß der gesellschaftliche Wissensvorrat "nicht nur 'mehr' als ein subjektiver Wissensvorrat, sondern auch 'mehr' als die 'Addierung' subjektiver Wissensvorräte" enthält, er zeigt des weiteren auch, "daß der gesellschaftliche Wissensvorrat auch 'weniger' enthält als jeder beliebige subjektive Wissensvorrat. So kann zum Beispiel der subjektive Wissensvorrat Elemente enthalten, die sich aus 'neuartigen' Erfahrungen sedimentiert haben und daher 'noch' nicht in den gesellschaftlichen Wissensvorrat einverleibt werden konnten. Außerdem enthält aber der subjektive Wissensvorrat Elemente, die die Voraussetzungen für die Übernahme subjektiven Wissens in den gesellschaftlichen Wissensvorrat nicht erfüllen, Elemente, die auf die biographische 'Einzigartigkeit' der subjektiven Erfahrungen zurückgehen und Elemente, die sich einer sprachlichen Objektivierung entziehen" (ebd., S. 264)[37].

Einen weiteren für den vorliegenden Arbeitskontext brauchbaren Ansatz haben Nowotny/Schmutzer vorgelegt. Für diese Autoren verbindet sich die Frage nach gesellschaftlichem Wissen mit Lernprozessen, die mit der Erzeugung, Akkreditierung und dem Gebrauch von Wissen zusammenhängen. Hier sind besonders relevant die Lernprozessen zugrundeliegende "Strukturierung der Erfahrungswelt" (Nowotny/Schmutzer, 1974, S. 36 ff) und die Informationsverarbeitung der Individuen auf der Grundlage von "Schemata" und "Paradigmata" (ebd., S. 64 f).

Ähnlich wie Schütz/Luckmann verweisen Nowotny/Schmutzer auf den Zusammenhang von gesellschaftlichem und subjektivem Wissen, wenn sie betonen, daß Erfahrung "zugleich gesellschaftliche Erfahrung (ist), die von vielen geteilt wird", und Wissen auf Anwendung und Gebrauch hinzielt, auf Einsatz im sozial-relevanten Handeln (ebd., S. 7). Sie bestimmen Wissen als "jenes systematisierte, elaborierte, aus der Erfahrungswelt transformierte Produkt, das die Menschen befähigt, sich in ihrer Umwelt zurechtzufinden, indem Repräsentationen konstruiert, getestet und immer wieder aufs neue der Erfahrung angepaßt werden" (ebd.)[38].

Gesellschaftliches Wissen und gesellschaftliche Wirklichkeit sind auch dem Ansatz Nowotny/Schmutzers nach in einem komplementären Verhältnis zu sehen, wie wir es schon bei Schütz, Schütz/Luckmann und auch Berger/Luckmann festgestellt hatten. Das Wissen über gesellschaftliche Wirklichkeit bietet mir den Zugang zur gesellschaftlichen Wirklichkeit auf den Ebenen des Handelns und der Reflexion, und die gesellschaftliche Wirklichkeit erscheint mir immer als das, was ich von ihr im tätigen und reflexiven Umgang erfahren und mir angeeignet habe und wissensmäßig gegenwärtig ist. Von dem beidseitigen Konstitutionsverhältnis von Wissen und Wirklichkeit ausgehend, ist Wirklichkeit für mich das, was ich von ihr weiß oder was ich von ihr nicht weiß, gleichwohl aber als Nicht-Wissen identifizieren kann. Wissen ist für mich dann ein Modus der Beschreibung, Erfahrung und Konstruktion von Wirklichkeit. Wirklichkeit ist mir nur im Wissen zugänglich, und wenn ich gesellschaftliches Wissen untersuche, untersuche ich die Wirklichkeit, die dieses Wissen hervorgebracht hat, ihre Konstruktionsprinzipien.

Die gesellschaftliche Wirklichkeit resp. die Alltagswelt erscheint mir als Geflecht von Routinen; ich bewältige sie auf der Grundlage meines Alltagswissens. Dieses Alltagswissen beinhaltet wesentlich "die unproblematisierten Orientierungen, die uns den Anschein des Verläßlichen vermitteln und auf denen wir unsere Identität zu gründen geneigt sind" (Tietgens, Vorbemerkungen, in: Runkel, 1976, S. 11). Die Ansprüche und Aufgaben im Alltagsleben bewältige ich auf der Grundlage des Alltagswissens, eines Wissens, das mir evident und selbstverständlich ist. Solange ich meinen Alltag bewältige und die alltäglichen Verrichtungen unproblematisch bleiben, stelle ich dieses Wissen nicht in Frage, obwohl es unvollständig und inkonsistent ist.

Zentralen Stellenwert im Alltag und bei seiner Bewältigung gewinnt die routinemäßige Bestimmung der Situationen alltagsweltlichen Handelns. Schütz geht ja aus von der Lebenswelt als der übergreifenden Wirklichkeit, die sich strukturiert in den Dimensionen des Raumes (hier und dort), der Zeit (vergangen, gegenwärtig, zukünftig) und der Sozialität (ich, die anderen, die Gesellschaft). Diese Wirklichkeit wird aber je aktuell erlebbar in ihrer räumlich-zeitlich-sozialen Dimensionierung als Abfolge und Zusammenhang von Situationen in den je gegebenen Wirklichkeitsregionen, vornehmlich in der des Alltags.

Der größte Teil dieser Situationen wird im 'normalen' Alltagsleben auf der Grundlage der Idealisierungen des "Und So Weiter" und des "Ich Kann Immer Wieder" routinemäßig bewältigt (vgl. Schütz/Luckmann, 1975, S. 55). Die Wirklichkeit wird fraglos als Grundlage und Zielbereich des Handelns hingenommen. Das zur routinemäßigen Bewältigung erforderliche Wissen ist mir als Gewohnheitswissen ebenso fraglos zuhanden. "Jeder habituelle Besitz, das heißt das als unfraglich gegebene Wissen in der Vertrautheit des Denkens und der Praxis, zeigt dieses Hauptmerkmal: nämlich, daß es die Erwartungen des Typs 'und so weiter' und 'ich kann immer wieder' mit sich führt. 'Erwartungen bedeutet hier, daß die gleiche oder eine typisch ähnliche Erfahrung wiederkehren wird" (Schütz, 1971 a, S.105).

Indem diese Erwartungen gestört werden, wird die Fraglosigkeit des Gegebenen in Frage gestellt: "... die antizipierte Typizität der rekursiven und bisher unbefragten Sachverhalte erweist sich anders als erwartet. Die Erwartung ist

dann durch die auftauchende Atypizität des Ereignisses frustriert und nicht bestätigt. Ebenso kann es sein, daß eine Routinetätigkeit, die wir ausüben, durch ein unvorhergesehenes Hindernis gehemmt wird. ... Und was als fremdartige Erfahrung auftaucht, muß, wenn es interessant genug ist, wegen seiner Unvertrautheit untersucht werden. Es wird fraglich, und dort entstehen neue thematische Relevanzen" (ebd., S. 105).

Jede Situation hat neben bekannten Grundelementen auch offene Elemente. Handelt es sich um eine "Routine-Situation", so wird sie hinsichtlich der bekannten Grundelemente mit dem Gewohnheitswissen bewältigt und die offenen Elemente werden routinemäßig bestimmt. Demgegenüber können in einer "problematischen Situation" die bekannten Grundelemente zwar mittels des Routinewissens angegangen, nicht aber die offenen Elemente routinemäßig bestimmt werden (vgl. Schütz/Luckmann, 1975, S. 126 f). Mit anderen Worten, die Erwartung des "Und So Weiter" ist enttäuscht, eine Störung aufgetreten, etwas Unbekanntes muß identifiziert werden, damit die Störung überwunden und die Situation bewältigt werden kann. Wenn eine Situation problematisch wird, verändern sich die Relevanzen. Unter dem Aspekt der "thematischen Relevanz" kann etwa ein Themenwechsel stattfinden, also ein neues Thema relevant werden; unter dem Aspekt der "Interpretationsrelevanz" kann etwa ein problematisch gewordenes Thema neu ausgelegt werden und dabei wieder unproblematisch werden, wenngleich relevant bleiben; und unter dem Aspekt der "Motivationsrelevanz" kann ich mich für ein Thema oder ein Problem interessieren, weil ... oder um-zu ..., und ich werde etwa meinem Antrieb, Motiv oder meiner Intention entsprechend das zu erreichende Ziel im Handlungsentwurf antizipieren und erst dann faktisch handeln, wenn ich einen Plan, so elementar dieser auch sein mag, ausgebildet habe. Durch eine situationale Reorganisation der Relevanzsysteme wird also eine problematische Situation im Grundsatz bewältigbar[39].

Obwohl Alltag sich vorwiegend durch Routinesituationen oder problematische Situationen, die mehr oder weniger routinemäßig zu bestimmen sind, ausweist, ist das Routinewissen oder Gewohnheitswissen nicht der einzige Typus von Wissen in der sozialen Alltagswelt. Schütz bringt verschiedene Unterscheidungen ein, die den Wissensbesitz bzw. die Art des Wissens betreffen und auch Kriterien für die Bestimmung von Wissensvorräten liefern. So spricht er von

habituellem Wissensbesitz (Schütz, 1971 a, S. 87), der mit typischen Erwartungen, typischen Situationen und typischen Emotionen verbunden ist (vgl. ebd. S. 89 f). Es handelt sich dabei gewissermaßen um den gesellschaftlichen Grundstock an Wissen, der aufgrund von Eingewöhnungsprozessen als fraglos gegeben hingenommen wird und der Orientierung im Alltag dient. Er spricht in etwa dem, was anderenorts als Gebrauchs-, Rezept- und Routinewissen bezeichnet wird (vgl. Schütz, 1972, S. 58, 87; Berger/Luckmann, 1974[4], S. 44; vgl. Schütz/Luckmann, 1975, S. 118 ff). Darüber hinaus spricht Schütz im Rückgriff auf W. James von Vertrautheitswissen und Bekanntheitswissen (1971 a, S. 93; 1972, S. 55 f) und dem Fraglos-Gegebenen (1971 a, S. 97). Als Kriterien liegen hier offensichtlich "Vertrautheit" und "Fremdheit" zugrunde (vgl. ebd., S. 90)[40].

Eine andere Unterscheidung des Alltagswissens ist die nach Rezeptwissen, Expertenwissen und Begründungswissen. Für die Alltagswelt stellt Schütz fest, daß ihr Wissen sozial verteilt ist und pragmatisch gehandhabt wird, mithin unter Nützlichkeitsaspekten steht und unvollständig ist[41]. In der idealtypischen Sicht von Schütz ist das Rezeptwissen das Wissen des "Mannes auf der Straße", das Expertenwissen das des "Experten" und das Begründungswissen das des "gut informierten Bürgers" (1972, S. 87 f).

Das Rezeptwissen erstreckt sich über weite Bereiche des Alltags und liefert einen Orientierungszusammenhang für typische Situationen. Es kann durchaus parzelliert und unzusammenhängend sein, denn Kriterium ist nicht Konsistenz oder Widerspruchsfreiheit, sondern erfolgreiche pragmatische Umweltorientierung: "Der Mann auf der Straße hat ein funktionierendes Wissen auf vielen Gebieten, die aber nicht notwendig mit einander zusammenhängen müssen. Er hat ein Wissen von Rezepten, die ihm sagen, wie er in typischen Situationen typische Resultate durch typische Mittel zustandebringen kann" (ebd., S. 87). Rezepte beziehen sich auf die zu befolgenden Prozeduren, die im Vollzug der Einzelschritte "Erfolg" versprechen; und sie fungieren als System von auf Ziel-Mittel-Zusammenhänge bezogenen verhaltensregulierenden Sätzen. "Die Rezepte zeigen ihm die Prozeduren, auf die er sich verlassen kann, selbst wenn er sie nicht klar versteht. Indem er den Vorschriften folgt, wie wenn sie ein Ritual wären, kann er die gewünschten Resultate erlangen, ohne zu fragen, warum ein einzelner prozessualer Schritt getan werden und warum dies

gerade in der vorgeschriebenen Reihenfolge geschehen muß. Dieses Wissen in all seiner Vagheit ist immer noch genügend präzise für den praktischen und vorhandenen Zweck" (ebd., S. 87)[42]. Mit anderen Worten, dieses Wissen ist unter dem Aspekt pragmatischer Nützlichkeit akkreditiert und in den subjektiven Wissensvorrat übernommen; in seiner selbstverständlichen Benutzung hat es Ritual- und Gewohnheitscharakter angenommen; solange es zum gewünschten Erfolg führt, wird es nicht in Frage gestellt und als genügend präzise akzeptiert.

Demgegenüber ist nach Schütz das Expertenwissen nicht annähernd so breit gefächert wie das Rezeptwissen, sondern auf ein begrenztes Gebiet beschränkt, darin aber klar und deutlich; die Ansichten des Experten "gründen sich auf gesicherte Behauptungen; seine Urteile sind keine bloße Raterei oder unverbindliche Annahmen" (ebd., S. 87). Schütz denkt hier an Experten wie Rechtsanwälte oder Ärzte, gleichermaßen ließen sich Handwerker, Arbeiter, Lehrer etc. anführen, die alle hinsichtlich mindestens einer spezifischen Wissensregion Experten sind. Auch Wissenschaftler sind demnach Experten, beispielsweise für Bildungsplanung, Außerschulische Jugendarbeit, Organisationsanalyse, Abweichendes Verhalten. Bringt man hier diese wissenschaftlichen Experten ins Spiel, so finden sich im Schützschen Sinne für eine spezifische Wissensregion zwei Arten von Experten. Auf die außerschulische Jugendarbeit bezogen, gibt es den berufspraktischen Experten und den sozialwissenschaftlichen Experten. Ebenso gibt es bezüglich der anderen Wissensregionen oft Experten mit mehr berufspraktischer und solche mit mehr theoretischer Kompetenz[43]. Demnach erfährt die soziale Verteilung des Wissens, von der Schütz spricht (vgl. ebd., S. 86 ff), in den einzelnen Wirklichkeits- bzw. Wissensregionen eine weitere innere Differenzierung. Von Schütz allerdings wird das für das Thema der vorliegenden Arbeit wichtige Problem des Verhältnisses von berufspraktischem und wissenschaftlichem Expertentum nicht untersucht.

Der dritte Wissenstypus schließlich, das Begründungswissen, bezieht sich auf eine Reflexionsweise, die zwar nicht als wissenschaftlich-kontemplativ zu bezeichnen ist, wohl aber kontemplative Momente einschließt, insofern sie sich von einer unmittelbaren pragmatischen Umgangshaltung zu lösen vermag, dabei aber in der alltäglichen Wissensregion verbleibt. Nach Schütz ist der Idealtypus des "gut informierten Bürgers" (genauer: "des Bürgers, welcher

gut informiert sein will") zwischen dem Idealtypus des Experten und des Mannes auf der Straße einzuordnen: "Einerseits hat er kein Expertenwissen und strebt es auch nicht an; andererseits beruhigt er sich nicht mit der fundamentalen Vagheit des bloßen Rezept-Wissens oder mit der Irrationalität seiner ungeklärten Leidenschaften und Gefühle. Gut informiert sein bedeutet ihm, zu vernünftig begründeten Meinungen auf den Gebieten zu gelangen, die seinem Wissen entsprechend ihn zumindest unmittelbar angehen, obwohl sie seinem zuhandenen Zweck direkt nichts beitragen" (ebd., S. 88).

Was Schütz hier beschreibt, ist eine Haltung der Lebenswelt gegenüber, die die Dinge und Zusammenhänge nicht einfach gewohnheitsmäßig besieht und hinnimmt als das, was sie in der Alltagsroutine zu sein scheinen. Entscheidend ist allerdings, worauf diese Haltung sich bezieht, was unmittelbar angeht und Relevanz gewinnt. Entscheidend ist, ob die realen Gefährdungen freiheitlich-menschlicher Existenz durch institutionelle Eingewöhnung und Verregelung, durch Gewohnheit, Routine und Selbstbeschränkung erkannt werden. Vernünftig begründete Meinung heißt zunächst, ein Gefühl der Beunruhigung gegenüber der Vagheit des Rezeptwissens sowie Skepsis gegenüber den institutionellen Suggestionen und eingeschliffenen Realitätsansichten zu gewinnen. Sie bedeutet des weiteren zu lernen, die Irrationalität ungeklärter Leidenschaften und Gefühle als institutionelle Verzweckung menschlicher Gefühlskräfte aufzudecken und in diese Kräfte Vertrauen zu setzen, ohne einem Dualismus von rationalem Verstand und irrationalem Gefühl zu verfallen[44].

So interpretiert ist das Begründungswissen der Fundus einer existentiell bedeutsamen und hinterfragenden Suchhaltung, die sich nicht mit dem alltäglichen Schein der Dinge zufrieden gibt, sondern die Kulissen und institutionellen Grenzen zu durchschauen trachtet. Die routinemäßig gefrorenen Weltansichten aufzutauen und zu einem Wissen zu gelangen, "das als Bewußtheit gefaßt ist"[45], sind Verhaltensimperative, die mit dem Konzept der reflexiven Institution korrespondieren. Dort, wo Gewohnheit durch Lernen, Bewußtheit und Frage ersetzt wird und die Alltagswelt mit ihren institutionellen Verregelungen nicht mehr unhinterfragt akzeptiert wird, besteht die Chance neuer Typisierungsprozesse und Realitätsbestimmungen freiheitlicher Art.

Solche Typisierungsprozesse und Realitätsbestimmungen können nicht in allen gesellschaftlichen Regionen gleichermaßen entwickelt und durchgesetzt werden,

zumal die Alltagswelt als eine in sich geschichtete Welt erfahren wird, die auf der Grundlage des subjektiven Wissensvorrats und des Körpers als dem Bezugssystem für Wirklichkeitserleben und Handeln in Zonen unterschiedlicher Reichweite und Relevanz aufgegliedert ist.

Schütz unterscheidet grob vier Zonen oder Regionen mit abnehmender Relevanz. Da ist zunächst der Teil der Welt "innerhalb unserer Reichweite, der unmittelbar beobachtet und zumindest teilweise von uns beherrscht werden kann - d.h. von unserem Handeln verändert werden kann" (ebd., S. 90). In diesem Sektor der Welt können wir unsere Projekte realisieren. Die anderen Regionen entfernen sich immer mehr von dem Zentrum unserer primären Relevanz und aktuellen Reichweite (vgl. ebd., S. 90 ff, 93 ff). An eine Zone potentieller Reichweite schließt sich der Sektor der erreichbaren Reichweite und daran schließlich ein irrelevanter Bereich an, dem wir für unser Handeln (noch) keine Bedeutung beimessen bzw. der im Dunkeln liegt.

Während auf der Basis des Rezeptwissens der Mann auf der Straße seine Welt naiv hinnimmt[46] und der Experte seinem Problemsystem und Wissen die alleinige Relevanz einräumt, bewegt sich der gut informierte Bürger in einem Bereich, "zu dem eine unendliche Anzahl von möglichen Bezugsrahmen gehört. Es gibt keine vorgegebenen, fixfertigen Ziele, keine festen Grenzen, in denen er Schutz suchen kann. Er muß den Bezugsrahmen suchen, in dem er sein Interesse sucht; er muß die dazugehörigen Relevanzzonen untersuchen; und er muß soviel Wissen wie möglich über den Ursprung und die Quellen der ihm aktuell oder potentiell auferlegten Relevanzen sammeln. Mit den Begriffen der vorhin benützten Einteilung wird der gut informierte Bürger soweit wie möglich die Zone des Irrelevanten einschränken, wobei er nicht vergessen darf, daß das, was heute relativ irrelevant ist, morgen als primäre Relevanz auferlegt werden kann und daß die Region der sogenannten absoluten Irrelevanz sich als die Heimstätte der anonymen Mächte enthüllen kann, die ihn zu überwältigen drohen" (ebd., S. 97).

Schütz hat mit diesen Ausführungen treffend die auf das Begründungswissen bezogene reflexive Haltung beschrieben, die es ermöglicht, in den unbekannten Raum vorzustoßen und diesen zu strukturieren sowie die "anonymen Mächte" zu entschleiern, die - nach dem in der vorliegenden Arbeit vertretenen Ver-

ständnis - durch die institutionelle Verregelung den Menschen überwältigen und seinen Möglichkeiten entfremden. Statt auf dem rezeptmäßig routinisierten Alltagswissen blind das Alltagshandeln zu gründen, ist dieses Wissen im Hinblick auf seine Relevanzen sowie seine kognitive und moralisch-normative Orientierungsfunktion zu hinterfragen und das ihm inhärente Wirklichkeitskonzept mit seiner spezifischen Perspektivität offenzulegen. Dabei scheint freilich - entgegen der Schützschen Auffassung - ein hoher Informationsgrad allein nicht ausreichend, wenn die bewußte Reorganisation des Alltagswissens praktisch folgenreich sein soll. Einerseits ist nach der Motivierung und Gefühlskraft zu fragen, die die kognitive Information bedeutsam werden läßt. Denn offensichtlich ist Distanz zur Alltagswelt und ihren institutionellen Machtzentren notwendig, um diese Motivierung und Kraft zu entwickeln. Andererseits sind die gesellschaftlichen Regionen zu identifizieren, in denen die praktischen Folgen nicht institutionell verhindert oder neutralisiert werden. Schließlich ist darauf zu verweisen, daß neue Typisierungen und Realitätsbestimmungen kollektiv getragen sein müssen, wenn sie nicht privatistisch Teil des subjektiven Wissensvorrats bleiben, sondern intersubjektiven Charakter erlangen sollen, ohne den sie keine soziale Relevanz gewinnen können. Hier kommt der Gruppe vorrangige Bedeutung zu in ihrer Schutzfunktion und Baufunktion, was die Errichtung eines Komplexes von Wirklichkeitsbestimmungen und die Gleichsinnigkeit der Gruppenmitglieder in der gruppenspezifischen Weltanschauung betrifft, die den einzelnen sich "zu Hause" fühlen läßt[47]. Die Gruppe ist wesentlich der Ort, wo Wissen generiert wird und ein wissensmäßiger Konsens über die soziale Wirklichkeit erreicht wird.

Nun hat das Rezept- und Routinewissen nicht den Grad von Bewußtheit wie das Begründungswissen, dessen perspektivische Begrenzung nicht die gewohnheitsmäßige Enge des Rezeptwissens aufweist. Recht eigentlich steht das Begründungswissen an der Grenze von Alltagswissen und alltäglichem Denken einerseits und nichtalltäglichem Denken und Wissen andererseits. Begründungswissen weist nicht einen so hohen Grad an alltäglicher Generalisierung auf wie das Rezept- und Gewohnheitswissen. Der Mensch kann im Begründungswissen den Anthropologismus, den Anthropozentrismus und den Anthropomorphismus des Alltagslebens und -denkens hinterfragen (vgl. Heller, 1978, S. 97 ff). Unter Anthropologismus versteht Heller die spezifisch menschliche Sichtweise von Realität im Alltagshandeln, die in der unerläßlichen Bindung an die mensch-

liche Wahrnehmung die alltäglichen Dinge so nimmt, wie sie erscheinen, wie sie alltagsweltlich konstruiert sind. Wahrnehmungen sind immer menschliche Wahrnehmungen im Rahmen der kulturell hervorgebrachten Objektivationen. Mit Anthropozentrismus bezeichnet Heller die teleologische Bezogenheit des Alltagslebens auf den Einzelnen, wie er sich im Alltagsleben bewegt, seine Existenz einrichtet und sich reproduziert. Anthropomorphismus schließlich meint die auf der Grundlage der alltäglichen Erfahrungen hervorgebrachte Sichtweise der Menschen, die ganze Gesellschaft und die Natur analog zu den eigenen Alltagserfahrungen zu deuten und vorzustellen. Die anthropomorphe Begrenztheit des Alltagsdenkens wird darin deutlich, daß es "die Dinge und Institutionen als 'fertig gegeben' (akzeptiert), so wie sie sind, und ... ihre Genese aus(klammert)" (ebd., S. 99). Während Schütz dem Rezeptwissen des Mannes auf der Straße das Begründungswissen des gut informierten Bürgers gegenüberstellt und damit deutlich macht, daß die gewohnheitsmäßige und rezepthafte Auslegung der Alltagswelt nicht der einzige Standpunkt sein muß, findet sich - durchaus mit Schütz vergleichbar - bei Heller die Schlußfolgerung, daß das Alltagsdenken nicht zwangsläufig immer anthropomorph verzerrt sein muß. "Die Menschen müssen nicht Philosophen oder Wissenschaftler sein, um sich von der analogen Projektion der unmittelbaren Erfahrungen ihrer Alltagstätigkeiten sowie ihrer Umwelt zu lösen. ... Um den Anthropomorphismus im strengen Sinne als Grundstruktur des Alltagsdenkens zu überwinden, genügt ein Weltbild, eine Weltanschauung, die es uns ermöglichen, unsere alltäglichen Erfahrungen in den Stand der Lebensbedürfnisse, der Erfahrungen, der Gedanken und des Wissens der Menschheit einzubinden" (ebd., S. 100 f). Eine solchermaßen mögliche Überwindung des verzerrenden Alltagswissens innerhalb des Alltags wird allerdings durch die Erkenntnis- und Verhaltensschemata des Alltagslebens erschwert, zu denen Heller u.a. die "Hypergeneralisierung" (ebd., S. 231 ff) rechnet. Hypergeneralisierung bei Heller ist eigentlich das Gegenstück zur gelungenen Bewältigung einer problematischen Situation bei Schütz und durchbricht im Gegensatz zu dieser nicht Gewohnheit und Routine. Hypergeneralisierung bedeutet, einen neuen Fall oder eine neue Situation analogisierend einer bereits bekannten nachzubilden, obwohl damit die singulären Besonderheiten verallgemeinernd eliminiert werden und durch die "grobe Behandlung des Singulären" inventiv zu lösende Fälle und zu bewältigende Situationen fälschlicherweise einer repetitiven Praxis subsumiert werden. Damit zerstört die Hypergeneralisierung "die Chance neuer Erkenntnis und indi-

viduellen moralischen Entscheidung, kurz: sie verhindert die Persönlichkeitsentwicklung" (ebd., S. 232). In Ausführungen zur Institution und Institutionenkritik (Kap. A) war die Hypergeneralisierung sinngemäß schon angesprochen mit der institutionell verordneten Zwangsvorstellung, unser Wissen müsse in ein vorgegebenes System passen (Rossman). Die Hypergeneralisierung führt zu rigiden Verfestigungen und verzerrenden Vorurteilen. Zwar kommen wir nicht ohne hypothetische Generalisierungen und vorläufige Urteile aus, die Hypergeneralisierung ist aber insofern vorurteilshaft, als sie sich einer möglichen Korrektur verschließt[48].

Die vorangehenden Ausführungen sollten deutlich machen, daß das Alltagswissen in sich sehr heterogen ist und verschiedene Arten von Wissen umfaßt wie beispielsweise das Rezeptwissen, das Expertenwissen und das Begründungswissen mit ihren je unterschiedlichen Graden an Offenheit und Bereitschaft, strukturierend in den offenen, unbekannten Raum vorzustoßen. Auch dürfte deutlich geworden sein, daß das Alltagswissen in der sozialen Alltagswelt verhaltensregulierende und -orientierende Funktionen erfüllt. Auf der Grundlage einer bereits gesellschaftlich konstituierten Umwelt mit relativ konstanten Phänomenen und Relationen, einer Umwelt, die im gesellschaftlichen Wissen akkreditiert und festgeschrieben ist, entsteht die Gleichsinnigkeit der Realitätsansichten und Handlungsvollzüge der alltagsweltlich Handelnden. Hervorzuheben ist zunächst, daß über die wissensmäßigen Konstruktionen die Realität für den Menschen erfahrbar und aneigbar gemacht wird. Im Wissen wird uns die gesellschaftliche Wirklichkeit aufgegliedert, so daß wir die vielfältigen Verstehens- und Handlungsprozesse im Alltag bewerkstelligen können. Im Wissen wird uns Wirklichkeitsorientierung möglich sowie die Tradierung dieser Wirklichkeit und die Stiftung neuer Beziehungen zwischen uns Menschen und unserer Umwelt.

Folgende Funktionen des Wissens in der Alltagswelt lassen sich auf dem Hintergrund der vorangehenden Ausführungen festhalten. Zunächst ist die regulative Funktion des Wissens zu nennen. Mit Berger/Luckmann läßt sich Alltagswissen umschreiben als "jenes Wissen, welches das Verhalten in der Alltagswelt reguliert" (1974[4], S. 21). Die regulative Funktion des Wissens läßt sich unterscheiden hinsichtlich ihrer moralisch-normativen, ihrer kognitiv orientierenden und schließlich technisch-instrumentellen Dimension. Mit anderen Worten,

das Wissen reguliert in kognitiver, moralisch-normativer und instrumenteller Hinsicht das Verhalten in der Alltagswelt. Während von seiten der Gesellschaft und des gesellschaftlichen Wissens die regulative Funktion in den Mittelpunkt gestellt werden kann, läßt sich aus der Perspektive der Individuen die sinnorientierende Funktion in den Mittelpunkt stellen. Diese wird etwa deutlich, wenn Berger/Luckmann die Alltagswelt als die Wirklichkeit bezeichnen, "die von Menschen begriffen und gedeutet wird und ihnen subjektiv sinnhaft erscheint" (ebd., S. 21). Diese Deutungen erfolgen auf der Grundlage des gesellschaftlichen Wissensvorrates, der situational ausgelegt, interpretativ aktualisiert und erweitert wird. Sinn wird integriert hinsichtlich der moralisch-normativen bzw. emotional-motivationalen, der kognitiven und der instrumentellen bzw. technisch-methodischen Dimension der Orientierung. Das Wissen ergibt eine Umweltorientierung, die die instrumentellen Möglichkeiten mit den motivationalen und moralisch-normativen Regulativen sowie den kognitiven Einsichten verbindet. Wissen sichert die Existenz, das Überleben durch die mit ihm mögliche gesellschaftliche Organisation der menschlichen Bedürfnisbefriedigung und Abwehr von realen Gefährdungen menschlicher Existenz. Der gesellschaftliche Wissensvorrat ist somit die Garantie für menschliches Überleben, sofern er nicht zu rigiden Mustern erstarrt, die die Bewältigung neuer Situationen nicht ermöglichen.

3. Wissenschaftliches Wissen

Das Alltagswissen ist nicht der einzige Wissensvorrat, der der gesellschaftlichen Umweltorientierung und Überlebenssicherung dient. Im Zuge der Verwissenschaftlichung und Technologisierung der Gesellschaft ist in zunehmendem Maße das wissenschaftliche Wissen bedeutungsvoll geworden. Von vornherein geht das wissenschaftliche Wissen prägend in die alltagsweltlichen Lebensbereiche ein. Das Ansehen der modernen Wissenschaft ist nicht zuletzt auch durch die weitverbreitete Einsicht bedingt, "daß auch die vertrautesten Bereiche des alltäglichen Lebens von den Wissenschaften geprägt werden, daß die Existenz, sei es des einzelnen, sei es der Gesellschaft, erst durch die Wissenschaft abgesichert wird" (Anderegg, 1977, S. 9).

Die Ausdehnung des technisch-methodischen Bereichs der Beherrschung der Dingwelt ist wesentlich mit dem Aufstieg der modernen Wissenschaft verbunden, die dabei zu einem Hauptfaktor des "gesellschaftlichen Fortschritts" geworden ist (vgl. Bernal, 1970, S. 1137 ff)[49]. In den Bedürfnissen der Lebenspraxis gründend[50], ist Wissenschaft eigentlich so alt wie die Menschheit[51], in ihrer Urform ist sie ein rationaler Komplex von empirisch bewährten Erfahrungen und Erkenntnissen und ist von Magie und Mythos zu unterscheiden[52].

Die Beherrschung der äußeren Umwelt des Menschen auf der Grundlage empirischer Erfahrung und zweckrationaler Erkenntnisse - dem gesellschaftlichen Überleben und der erweiterten Reproduktion der Bedürfnisse dienend - erweist sich in der verwissenschaftlichten Zivilisation als zweischneidig. Das destruktive Potential der Wissenschaft[53], welches mit dem szientistischen Wissenschaftsideal aufs engste zusammenhängt[54], hat einen Realisationsgrad erreicht, der die Grenzen dieses Wissenschaftsideals deutlich werden läßt und nach der Alternative einer ganzheitlichen Wissenschaft und einer humanisierten Technik verlangt[55] und damit nach einer Neuorganisation des wissenschaftlichen Wissens in seinen verschiedenen Dimensionen und Aspekten. Während sich kontrastierend eine tote, destruktive, szientistisch reduzierte Wissenschaft von einer lebendigen, kritisch-humanistischen Wissenschaft unterscheiden läßt, ist indessen realiter die Unterscheidung nicht eine so eindeutige und klare: die ausdifferenzierte Wissenschaft weist eine Vielzahl konkurrierender Wissenschaftsprogramme und Theoriebegriffe auf mit unterschiedlich akzentuierten Erkenntnis- und Handlungsprogrammen wie auch impliziten Moralkonzepten.

Diese knappen Bemerkungen mögen hier ausreichen, um den Begründungsrahmen für die Auseinandersetzung mit den in den verschiedenen Wissenschaftsprogrammen unterschiedlich gewichteten Dimensionen wissenschaftlichen Wissens deutlich zu machen. Idealtypisch ließen sich die Erkenntnis-, Bedeutungs- und Handlungsdimensionen von Wissenschaft unterscheiden (vgl. Tenbruck, 1969, 1975)[56]. Eine andere Unterscheidung ist die nach den drei Theorieebenen des (beschreibend-klassifizierenden) Ordnungsprogramms, des Erklärungsprogramms und des normativen Programms (vgl. Hondrich, 1972a, S. 232 ff); ergänzen ließe sich das handlungsstrategische Programm. Schließlich können etwa Erklärungstheorien, Beschreibungstheorien, Deutungstheorien und Normative Theorien (mittich,

1974, S. 41 ff) oder die ontologisch-normative Theorie, die deduktiv-empirische Theorie und die dialektisch-historische Theorie (Narr, 1969, S. 45 ff) gegenübergestellt werden. Nimmt man den "Ausdehnungsbereich" und die "Tragweite" von Theorien als Unterscheidungsmerkmal, können "restriktive und expansive Theoriebegriffe" identifiziert werden, die vereinfacht der verengten "szientistischen" Wissenschaftsauffassung einerseits und dem ausgeweiteten kritisch-dialektischen Wissenschaftsverständnis andererseits zugeordnet werden können (vgl. Hondrich, 1972a, S. 129 ff). Erklärung und Beschreibung als wesentliche Funktionen der deduktiv-empirischen Theorie bzw. szientistischen Wissenschaftsauffassung entsprechen dem reduktiven Theoriebegriff; der expansive Theoriebegriff geht darüber hinaus und schließt die (explizite) Deutung und Normsetzung, Kritik und praktische Veränderungsoption ein. Streng genommen ist allerdings auch der reduktive Theorietypus nicht frei von (impliziten) Deutungs- und Normsetzungsprozessen, weil jedwedes Beschreiben, Erklären und Verstehen der Deutung und Interpretation ausgesetzt ist und die wissenschaftliche Aktivität begrenzt wird durch die "wissenschaftlichen" Normen des methodischen Prinzips der Wertfreiheit, Distanz, Offenheit, Überprüfbarkeit etc. Anders - ohne "Wertbasis", ohne Entscheidungen und Bewertungen - wäre die Intersubjektivität des Forschungsprozesses ja auch nicht denkbar[57]. Entscheidend ist jedoch, daß beim reduktiven Wissenschaftsverständnis die Prozesse, die Intersubjektivität und Ausrichtung von Forschung und Theoriebildung konstituieren und lenken, von der als eigentlich wissenschaftliche Aufgabe verstandenen Hypothesenbildung und -überprüfung abgespalten und als psychologischer Entdeckungszusammenhang abgedrängt werden und daß die Verantwortung des Forschers für die von ihm betriebene Wissenschaft, was deren Nutzung- oder Handlungswert betrifft, ebenso abgespalten und das Problem des Nutzungswertes in den außerwissenschaftlichen Verwendungszusammenhang verwiesen wird. Demgegenüber ist mit Habermas als Vertreter eines kritisch-dialektischen Wissenschaftsverständnisses die Ganzheit der Wissenschaft in ihrem Entstehungs-, Konzeptualisierungs- und Verwendungszusammenhang zu betonen (vgl. Habermas, 1971[4], S. 9 ff).

Noch dezidierter als von der neueren kritischen Theorie wird diese ganzheitliche Auffassung von der kritisch-humanistischen Wissenschaft vertreten, zu der etwa Erich Fromm[58] und Abraham H. Maslow[59] zu rechnen sind. Wesentliches Merkmal solcher Wissenschaftsauffassungen scheint mir der Versuch einer

Balance zwischen der subjektiven und objektiven Dimension zu sein, mit dem das handelnde, auch das rebellierende, sich mit seiner Umwelt konfrontativ auseinandersetzende Subjekt nicht eliminiert wird[60]. Die Kritik an der "Pathologie der Erkenntnis" (Maslow, 1977, S. 45 ff) und der "Sicherheits-Wissenschaft" (ebd., S. 57 ff), die im Extremfall dazu dienen kann, "dem Leben aus dem Wege zu gehen, sich selbst sozusagen von der Welt abzuriegeln" (ebd., S. 57), die Kritik einer auf dem Habens-Modus gründenden destruktiven, das natürliche Leben verneinenden Wissenschaft (vgl. Fromm, 1974, 1979) schließt das sich selbstbemessende, sich und seine Umwelt gestaltende Subjekt ein, seine Emotionen, seine Impulsivität, seinen Mut. Bei Maslow werden überdies mehrere Kontrastierungen deutlich, die meiner Gegenüberstellung von verregelter und reflexiver Institution - bezogen auf Wissenschaft - entgegenkommen: mechanistische vs. humanistische Wissenschaft (ebd., S. 20 ff), Sicherheits-Wissenschaft vs. Wachstums-Wissenschaft (S. 57 ff), kontrollierende vs. taoistische Wissenschaft (S. 126 ff).

Demnach ist die Wissenschaft als verregelte Institution auf die Produktion von Wissen bezogen, das affirmativ Ordnung und Stabilität stützen, Gesellschaft und Mensch kontrollieren helfen soll; das Ziel dieses Wissens ist die Verengung des Gesichtsfeldes, die Funktionalisierung der Umwelt und die Instrumentalisierung des Menschen in der technischen Beherrschung, die Einengung der Bewegungen und der Spielräume in der bloßen "Verfügung" über Dinge und Menschen. Die szientistische Wissenschaftsauffassung ist der idealtypische Repräsentant dieser Verregelung, indem sie tendenziell die wissenschaftlichen Werte und Konzepte der Wertfreiheit, Rationalität, Quantifizierung, Überprüfbarkeit etc. pathologisiert oder in der Indifferenz beläßt[61].

Das in der gegenwärtigen Wissenschaftspraxis vorherrschende Theorieverständnis ist durch die tendenzielle Zerstörung des subjektiven Faktors gekennzeichnet. Die Austauschbarkeit des Wissenschaftlers, dessen Lebensgeschichte und Subjektivität einer Irrelevanzregel zum Opfer fallen, ist der Preis für das Ideal der wissenschaftlich-wertfreien Arbeit. Mit dieser Entpersonalisierung des Wissenschaftlers einher geht die Instrumentalisierung der Wissenschaft im Sinne der systemimmanent vorgegebenen Relevanzkriterien, Wertprämissen und Verwertungszusammenhänge. Somit erweist sich dieses um die moralische und humanistische Dimension verkürzte szientistische Wissenschaftsverständnis als ein dem verregelten Institutionensystem dienstbarer Faktor.

Entscheidend wird dieses szientistisch verkürzte Wissenschaftsverständnis von dem "wissenschaftlichen" Wert der Wertfreiheit getragen und legitimiert, der die Entstehungszusammenhänge der gesellschaftlich organisierten Wissenschaft - ihre Wertbasis - vom Wissenschaftsprozeß abtrennt und in den vorwissenschaftlichen Bereich verweist, damit aber gleichzeitig nicht mehr hinterfragbare Basis-Werte akzeptiert, die in ihren Implikationen Wissenschaft zur systemimmanent verwertbaren Produktivkraft machen, d.h. die Anwendung wissenschaftlichen Wissens im Sinne vorgegebener Wert- und Herrschaftssysteme prädisponieren. "Objektivität", "Distanz", "Rationalität", "Freiheit der Wissenschaft" und "Wertfreiheit" werden zu geschichtslosen Parametern, die - fetischisiert und verselbständigt - die Verabsolutierung und Erstarrung einer geschichtlich obsoleten (ehedem aber relevanten und nicht unkritischen) Interessenartikulation der am Wissenschaftsbetrieb Beteiligten bedeuten: Hatte Max Weber bei der Formulierung seines Wertfreiheitsprinzips noch die gesellschaftlichen Bedingungen der Wissensproduktion im Auge[62)] und bedeutete "Freiheit der Wissenschaft" geschichtlich betrachtet, "daß Forschung und Lehre nicht länger abhängig sein sollen von ideologischen, politischen, metaphysischen Systemen und Normenkatalogen, die sehr dazu geeignet waren, den wissenschaftlichen und technischen Fortschritt zu behindern" (Brückner/Leithäuser/Kriesel, 1973, S. 12), so verkehrte in der Folgezeit die "Freiheit der Wissenschaft zur "Freiheit des Wissenschaftlers von den gesellschaftlichen Folgen seiner Tätigkeit" (ebd., S. 12). So zeigt sich die institutionelle Verregelung der Wissenschaft auch in der Definition der "idealen" Wissenschaftlerrolle, die ein normativ geleitetes Engagement ausschließt und eine Diskussion über das humane und destruktive Potential der Wissenschaften als sozialphilosophische Spekulation diskreditiert.

Demgegenüber ist die Wissenschaft als reflexive Institution auf Veränderung im Sinne der Humanität und Solidarität, der Selbstverwirklichung und des Wachstums[62a)] konzentriert. Ihr geht es nicht um begrenzende Kontrolle, sondern um die Öffnung neuer Horizonte, Selbständigkeit und Selbstmessung der Kräfte, um Selbstorganisation im überschaubaren gesellschaftlichen Raum, den Abbau überflüssiger Vergesellschaftung und um reflexive Institutionalisierungen sowie Reflexivität und Transparenz des gesellschaftlichen (wie auch des wissenschaftlichen) Prozesses[63)].

Nach Maslow geht es entscheidend um den "Versuch, zum Leben selbst zurückzufinden, das heißt zur konkreten Erfahrung, auf die sich alle Abstraktionen gründen müssen, wenn sie lebendig bleiben wollen" (1977, S. 94 f). Er vertritt damit die Ansicht, Wissenschaft solle als kritisch-humanistische ihre Erkenntnisse an den Zusammenhang zurückbinden, der diese Erkenntnisse ermöglicht: das gesellschaftliche Leben oder - wie ich formulieren würde - die soziale Alltagswelt als die Grundlage auch des wissenschaftlichen Erkennens. Es geht ihm also um eine Steigerung der Nutzung von Wissenschaft im Sinne eines Humanismus, der sagt: Die Wissenschaft ist allererst für den Menschen da, nicht der Mensch für die Wissenschaft. Ein solches Programm erfordert die Öffnung der Wissenschaft für die Erfahrungen der Menschen als Subjekte. Gefährlich, weil subjektfeindlich, ist für Maslow die Wissenschaft nicht grundsätzlich. Er ist auch kein Kämpfer gegen die Wissenschaft, vielmehr will er sie zur menschlichen Lebensnotwendigkeit machen. Seine Kritik gilt den erfahrungsenthobenen Abstraktionen:

"Es ist das dichotomisierte, rein abstrakte Wissen, was so gefährlich ist, es sind die Abstraktionen und Systeme, die der Erfahrung entgegengesetzt oder von ihr losgetrennt sind, anstatt auf sie aufzubauen und mit ihr integriert zu sein. ... Abstraktes, vom Erfahrungswissen losgetrenntes Wissen ist falsch und gefährlich; aber auf das Erfahrungswissen aufgebautes und hierarchisch integriertes Wissen ist eine menschliche Lebensnotwendigkeit" (ebd., S. 93).

Bei dieser Kritik verfällt Maslow nun nicht dem Extrem, sich undifferenziert gegen die abstrahierenden Leistungen im Prozeß der Erfahrungsverarbeitung und Erkenntnisgewinnung zu stellen, vielmehr sieht er jede menschliche Erfahrung und Erkenntnis durch Abstraktionen bestimmt. Von daher ist jede rein konkrete Erfahrung, die als singuläres Datum uninterpretiert bleibt, unwesentlich und recht eigentlich bedeutungslos, weil sie nicht in die Intersubjektivität eingeht.

"Eine rein konkrete Erfahrung differenziert eine Erfahrung in keiner Weise von einer anderen und gewiß nicht hinsichtlich der relativen Bedeutung oder der relativen Hierarchie von Mitteln und Zwecken. Sämtliche Klassifizierungen unserer Erfahrungen mit der Wirklichkeit sind Abstraktionen, und das gleiche gilt auch für die Wahrnehmung von Ähnlichkeiten oder Unterschieden" (ebd., S. 94).

Für die Wissenschaft, die auf einem höheren Abstraktionsniveau ansetzt als die Alltagserkenntnis, wie auch für die Erfahrungsverarbeitung im Alltagsleben bleiben Abstraktionen somit unerläßlich. Es bleibt aber das Problem, eine Balance zwischen abstrakter und konkreter Ebene zu finden, um die Rückbindung der Wissenschaft an das Leben zu gewährleisten, ohne die Wissenschaft konkretistisch zu banalisieren oder sie in abstrakter Manier dem alltäglichen Verstehen noch weiter zu entfremden.

Wenn nun eine kritisch-humanistische, reflexive Wissenschaft sozialrelevante Folgen entfalten und wenn wissenschaftliches Wissen und kritische Denkweise in die alltagsweltlichen Handlungsbereiche eingehen soll, ist zunächst die Frage der Praktikabilisierung dieser Wissenschaftsauffassung einer Lösung nahezubringen, d.h. es ist zu fragen, wie der Transfer des wissenschaftlichen Wissens in das Alltagswissen zu leisten ist und welcherart der Beitrag dieses Wissens für ein kritisches und reflexives Begründungswissen sein kann. Oskar Negt, der die kritisch-dialektische Theorie für die Erfahrungen der alltagsweltlich Handelnden öffnen will und danach fragt, wie kritische Denkweise in die Handlungsmotivationen der Individuen eingehen kann[64], hat unter dem Gesichtspunkt der Politisierung der Wissenschaft ein ähnliches Ziel vor Augen und setzt auf eine "offene wissenschaftstheoretische Selbstreflexion", die die Entgrenzung der Wissenschaft als Praktikabilisierung wissenschaftlichen Wissens in Handlungssystemen der Arbeiterbildung auf der Grundlage exemplarisch organisierter Bildungsprozesse einschließt. Diese Selbstreflexion "müßte gleichzeitig inhaltliche Analysen der historisch spezifischen Formen der Übersetzung wissenschaftlicher Gehalte in die politische Dimension handelnder Individuen umfassen, die durch interpretierte soziale Bedürfnisse, besondere Lebensgeschichten und Interessenlagen bestimmt wird. Allgemein kann gesagt werden, daß der organisierte Prozeß von Forschung und Lehre ein soziales Handlungssystem bildet, das nur durch willkürliche und interessenbedingte Abstraktionen auf den institutionellen Rahmen der Hochschule zu begrenzen ist" (Negt, 1971, S. 60). Entsprechend sieht Negt in der "Umsetzung technisch hochspezialisierten, in Wissenschaftssprachen formalisierten und formelhaft verdichteten Wissens in den Verstehenshorizont handelnder Individuen, der durch vorausgegangene Erziehung und vorwissenschaftliche Erfahrungen präformiert ist" (Negt, 1975[5], S. 29), ein wissenschaftliches und politisches Problem ersten Ranges[65].

Aus der Perspektive der Wissenschaft geht es darum, daß Theorie ihre Verwendungszusammenhänge antizipiert und in der Vermittlung wissenschaftlichen und lebensweltlichen Wissens sich bemüht, einen Beitrag zur Innovation und Veränderung der alltagsweltlichen Bedeutungs- und Handlungssysteme zu leisten. Damit ist die Theorie auch auf die Überwindung der Theorie-Praxis-Spaltung gerichtet, indem sie einerseits die alltagsweltlichen Problemansichten aufnimmt und in den wissenschaftlichen Reflexionsprozeß einzubringen bemüht ist und andererseits danach fragt, wie wissenschaftliches Wissen handlungsorientierend in alltagsweltliche Handlungsbereiche eingehen und diese verändern helfen kann.

Das damit umrissene Problem der Transferenz sozialwissenschaftlicher und alltagsweltlicher Wissensvorräte ist in der vorliegenden Literatur bislang erst explorativ bearbeitet worden. Heine v. Alemann schätzt (1975) den Forschungsstand wie folgt ein:

"Für den Bereich des Transfers von soziologischem oder sozialwissenschaftlichem Wissen sind entsprechende Modelle noch kaum entwickelt worden, weil dieses Wissen meist als Information weitergegeben wird, kaum dingfest gemacht werden kann, sich ständig verändert, in unterschiedlichen Verbalisierungen auftritt, usw. Außerdem erscheint an verschiedenen Modellen problematisch, daß sie gewissermaßen von atomisierten Individuen ausgehen und organisatorische und institutionelle Faktoren nicht berücksichtigen" (v. Alema 1975, S. 261).

Zu den "Beziehungen zwischen Wissenschaft und Nichtwissenschaft" sieht v. Alemann seine Überlegungen dadurch behindert, " daß es bislang nur sehr wenige Arbeiten gibt, die sich explizit mit dem Verhältnis der Sozialwissenschaften zu nicht-wissenschaftlichen Bereichen befassen oder zu untersuchen versuchen, weshalb gerade bestimmte Theoriestücke in das öffentliche Bewußtsein gehoben werden und andere nicht ... (ebd., S. 274) und stellt verallgemeinernd fest: "Die Forschung hat sich bisher meist auf die 'internen' Prozesse im System Wissenschaft konzentriert" (ebd.).

Inzwischen liegen über die früheren Arbeiten und Problemübersichten von Mertens (1971),Bolte (1971),Fenger (1971), Gottwald (1971), Ulrich (1971), Braun (1972), Busch (1973) hinaus einige weitere Arbeiten vor, die v. Alema

Einschätzung sicherlich etwas abschwächen, aber weiterhin prinzipiell als zutreffend erscheinen lassen. Hier sind etwa zu nennen: Nowotny (1975), Nowotny/Schmutzer (1974), Corneliβen (1976), Nieβen (1977,1979), Bellebaum (1977), Pieper (1979), v. Engelhardt (1979), Neidhardt (1979) sowie verschiedene Arbeiten zur Handlungsforschung, etwa: Moser (1975), Oquist (1978), Fals Borda (1978).

Der Nachteil eines Teils der vorliegenden Ansätze liegt darin, daß das Transferenzproblem auf ein Vermittlungsverhältnis im Sinne eines Wissenstransfers von der Wissenschaft zu den alltagsweltlichen Verwendungsbereichen wissenschaftlichen Wissens verkürzt wird. Eine solche Problemreduktion ist etwa bei v. Alemann (1975), Corneliβen (1976) und Neidhardt (1979) zu finden; das mag teils daran liegen, daß die Verfasser von dem liberalen Marktmodell "Angebot - Nachfrage" ausgehen und implizit unterstellen, die wissenschaftliche Information würde bzw. müβte als unverändert bleibende Ware ausgetauscht oder vermittelt werden.

Unter dem für meine Fragestellung wesentlichen "vertikalen Wissenstransfer" versteht v. Alemann die Transferenz sozialwissenschaftlichen Wissens in außeruniversitäre "gesellschaftliche Bereiche". Zusammenfassend stellt er fest, daß neben einigen wenigen Modellen, die die Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis insbesondere unter dem Aspekt der "Mittlerrolle" zwischen institutionalisierter Wissenschaft und gesellschaftlichen Bereichen betonen, bisher noch keine empirischen Untersuchungen vorliegen, so daß sich nur wenige allgemeine Aussagen machen lieβen: "Der Wissenstransfer aus den Sozialwissenschaften in diese gesellschaftlichen Bereiche geschieht bislang völlig ungeplant, durch einen osmotischen Prozeß gewissermaßen, wobei noch nicht einmal ausgemacht zu sein scheint, ob der osmotische Druck im Innern des Systems Sozialwissenschaft bereits so groß ist, daß es zu einem Austausch kommt, bzw. ob außerhalb der Sozialwissenschaft bereits eine so große Nachfrage besteht, daß ein stetiger Fluß von Informationen nach außen gesichert ist" (ebd., S. 280). Eine wesentliche Barriere im Informationsfluß sieht v. Alemann in der Komplexität einer in Produktform präsentierten Information: "Da das durch die Sozialwissenschaften erzeugte Produkt primär als komplexe Information anfällt, ist zu seiner Rezeption selbst schon ein hoher Informationsstand erforderlich, was dem Informationsfluß nicht förderlich ist" (ebd., S. 280).

Ein Forschungsansatz, der das Verhältnis von Alltagswissen und sozialwissenschaftlicher Erkenntnis thematisiert, wird von einer Gruppe Duisburger Soziologen vorgelegt. Hier scheint mir die Fragestellung - wenn ich den Aufsatz von Corneließen zugrundelege - allerdings zu sehr auf einen einseitigen Vermittlungsprozeß von wissenschaftlichem Wissen an den Praktiker festgelegt zu sein. Zwar wird der Gebrauchswert der Sozialwissenschaften kritisch in Frage gestellt und die These formuliert, "daß wissenschaftliches Wissen im Prozeß der Vermittlung an den Praktiker nach Gesichtspunkten der Praxis ausgewählt und verändert wird" (Corneließen, 1976, S. 42), doch wird diese Veränderung des Wissens im Vermittlungs- und Rezeptionsprozeß nicht als Bedingung der Möglichkeit einer Veränderung von Wissenschaft begriffen - wie vom kritischen Humanismus angestrebt -, sondern als Vulgarisierung oder Verfälschung wissenschaftlichen Wissens (hier denkt die Verfasserin an Verfahren, "die wissenschaftliches Wissen auf seinen Verwendungszweck hin zuschneiden, z.B. an unzuverlässige Verallgemeinerungen und willkürliche Beschränkungen des Gültigkeitsbereichs einer Theorie, an selektive Wahrnehmung sich widersprechender Theorien und an die Umwandlung von Wahrscheinlichkeitsaussagen in Aussagen, denen absolute Gültigkeit zugesprochen wird" (ebd., S. 43))[66]. Vom zugrundeliegenden Erkenntnisinteresse her gesehen ist die Einschränkung nicht nur verständlich, sondern es ist zweifellos auch legitim, die Frage nach den Bedingungen und Möglichkeiten der Vermittlung sozialwissenschaftlichen Wissens in den Mittelpunkt zu stellen. Zudem entspricht dies der verbreiteten Sichtweise, aus Nützlichkeitserwägungen heraus wissenschaftliches Wissen zu popularisieren und zu praktikabilisieren, es also in lebensweltliches Orientierungs- und Handlungswissen zu übersetzen. Diesen Nützlichkeitserwägungen liegt die Annahme zugrunde, daß der dem wissenschaftlichen Wissen zugeschriebene (potentielle) Handlungswert die lebenspraktische Orientierung - bei zugrundegelegten spezifischen Kriterien - optimieren würde. Dabei wird von der relativen Isoliertheit von wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen ausgegangen, die erst diese Vermittlung notwendig erscheinen läßt. Wissenschaft definiert sich in Abgrenzung zum lebensweltlichen oder Erfahrungswissen als ein Bereich, der sich relativ strengen Regeln bei der Bildung von Begriffssystemen, Hypothesen und Theoremen unterwirft und dem vorherrschenden Verständnis nach weder beansprucht, "Weltanschauung" oder "umfassende Weltdeutung" zu sein, noch die Orientierungssysteme des alltagsweltlichen Handelns ersetzen zu wollen, so daß sozialwissenschaftlichen und alltagswelt-

lichen Orientierungssystemen gleichermaßen Eigenständigkeit und Legitimität zugestanden wird; die "Qualität" beider Wissensbestände verschließt sich einer eindeutigen Bewertung, da zum einen wissenschaftliches Wissen dem lebensweltlichen Wissen an Beschreibungs- und Erklärungskraft weit überlegen sein kann, zum anderen aber in lebensweltlichen Handlungsbereichen wissenschaftliches Wissen sich durchaus als weniger tauglich zur Problemlösung erweisen kann als das kontextgebundene, situativ erworbene und bestätigte, in Teilen routinisierte lebenspraktische Erfahrungswissen (vgl. Untersuchungen zur Transferenz, 1973, S. 14-18). Weiterhin gilt die Annahme als problematisch, "daß alle Weltorientierung gerade auch im gesellschaftlichen Felde sich fortschreitend in wissenschaftliches Wissen transformieren oder aber ersatzlos verschwinden müsse" (ebd., S. 11). Auf einen einfachen und klaren Nenner gebracht: weder soll die relative Eigenständigkeit von wissenschaftlichen und lebensweltlichen Wissenssystemen in Frage gestellt, noch das eine Wissenssystem im anderen aufgelöst werden, vielmehr interessiert die Frage, was ein Wissenschaftler, der sich theoretisch mit einem gesellschaftlichen Handlungsbereich beschäftigt, von dem dort tätigen Praktiker lernen kann und vice versa. Dementsprechend geht meine Intention dahin, statt eines Vermittlungsmodells (vgl. Corneliβen,1976, S. 48 f) ein Kooperationsmodell von Wissenschaft und Praxis zu entwerfen, das ich exemplarisch am Beispiel der Theorie und Praxis der außerschulischen Jugendarbeit entwickeln werde, ohne einen vorschnellen Anspruch auf Generalisierung zu vertreten.

Dabei geht es um die Rückbindung der Wissenschaft an die Lebenswelt, auf der sie gründet, von der sie sich aber aufgrund von Differenzierungsprozessen arbeitsteilig entfernt hat. Ein solches Unterfangen hängt zentral von der Vorstellung ab, in welcher Relation Soziologie und Lebenswelt bzw. sozialwissenschaftliches und alltagsweltliches Wissen zueinander gesehen werden. Das Wissenschaftsverständnis der Soziologie gründet entscheidend darauf, wie die Beantwortung der Frage nach dem Zusammenhang von Wissenschaft und Lebenswelt ausfällt, worauf David Thomas aufmerksam macht: "The relation of sociology to common sense is a fundamental problem in the philosophy of sociology. One's whole attitude to sociology is structured by what stance one takes on this issue" (1978, S. 1)[67].

Thomas präsentiert verschiedene Thesen zum Verhältnis von Soziologie und Alltagswissen, die er anhand vorliegender Wissenschaftspositionen beleuchtet. Die Thesen sind folgende:

(1) "Sociology and common sense interact";
(2) "Sociology must break with common sense";
(3) "Sociology should be based on common sense";
(4) "Sociology and common sense are incomparable";
(5) "Sociology and common sense are identical" (vgl. ausführlich: D. Thomas, 1978, S. 1 - 32).

In den vorangegangenen Ausführungen ist - wie zusammenfassend bemerkt werden soll - eine Position vertreten worden, die zunächst mit der These eines Wechselverhältnisses von wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Wissen (These 1) verglichen werden soll. Demnach sind Alltagswissen und wissenschaftliches Wissen nicht streng zu trennen, da beide in der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit in ein Wechselverhältnis treten und sich aufeinander rückbeziehen, soziologisches Wissen in das Alltagswissen eingeht und auch Alltagswissen in das soziologische Wissen aufgenommen wird. Zwar wird das Alltagswissen unter Aspekten beschreibender und erklärender Differenziertheit nicht dem Standard wissenschaftlicher Genauigkeit und Gültigkeit entsprechen, doch ist damit kaum ein Argument gegen die Aufnahme alltagsweltlicher Problemansichten in das wissenschaftliche Wissen gegeben. Während alltagsweltliches Wissen oftmals die konkrete Ebene der Erscheinungen nicht durchstößt, ist auf seiten des wissenschaftlichen Wissens häufig als Manko eine falsche Abstraktheit und Erfahrungsferne zu kritisieren. Der Einbezug der alltagsweltlichen Problemansichten und Relevanzstrukturen regt jedenfalls ein Wissenschaftsverständnis an, das im Bahrdtschen Sinne sich zwischen abstrakter und konkreter Ebene bewegt und des weiteren auch seinen Anwendungsbezug bzw. Handlungswert mitbedenkt. Durch das von Schütz geforderte adäquate Verhältnis von wissenschaftlichen und alltagsweltlichen Konstruktionen müßte eigentlich schon eine Balance zwischen konkreter und abstrakter Ebene zu finden sein, und wissenschaftliches Wissen dürfte gemäß dem Schützschen Wissenschaftsverständnis, das die Sinnstiftungen und Sinndeutungen der alltagsweltlich Handelnden adäquat zu erfassen beansprucht, dann nie rein abstraktes, vom Erfahrungswissen losgetrenntes Wissen sein. Obwohl Schütz die lebensweltliche Verankerung von Wissenschaft betont, versucht er doch nicht, eine Balance zwischen konkreter und abstrakter Ebene zu finden. Bei ihm wird recht eigentlich kein Wechselverhältnis von soziologischem Wissen und Alltagswissen vorausgesetzt. Das hängt - wie bereits aufgewiesen (siehe Einführungskapitel) - mit seinem Ver-

ständnis der unterschiedlichen Erkenntnisstile und Erkenntnisinteressen in den Wirklichkeitsregionen "Wissenschaft" und "Alltagswelt" zusammen, und von daher gesehen hat Soziologie mit dem Alltagswissen zu brechen (vgl. These 2)[68].

Obwohl die These 2 nicht völlig von der Hand zu weisen ist, weil in der Tat Soziologie mit dem Alltagswissen bricht (vgl. Thomas, 1978, S. 6 f, 10 f), ist doch auf mindestens zwei Fehler hinzuweisen, die der Position, soziologisches Wissen habe mit dem Alltagswissen zu brechen, unterläuft; zu einen neigt diese Position dazu, die lebensweltliche Basis auch des wissenschaftlichen Wissens zu leugnen bzw. zu vernachlässigen, zum anderen gerät außer Betracht, daß beide Wirklichkeitsregionen nicht völlig voneinander isoliert sind, sondern sich gewissermaßen überlappen und in einem Wechselverhältnis stehen[69].

Anders als bei Schütz schließt das Negtsche Wissenschaftsverständnis den Transfer des wissenschaftlichen Wissens in das Alltagswissen ein, der durch die Selbstreflexion der Wissenschaft in Verbindung mit der Strategie der Übersetzung von Wissenschaftssprache in die Sprache des praktischen Bewußtseins erreicht werden soll. In Anlehnung an Negt kann demnach das Postulat der Rückbindung der Wissenschaft an das praktische Leben den Schützschen Postulaten der "logischen Konsistenz", der "subjektiven Interpretation" und der "Adäquatheit" (vgl. Schütz, 1971 b, S. 49 f) an die Seite gestellt werden, um die Einseitigkeit der Verstehenden Soziologie, Wissenschaft und Alltagswelt lediglich in ihrer sozialstrukturellen Trennung und Differenz der Erkenntnisstile zu begreifen, zu vermeiden. Wenn man nämlich Wissenschaft und Alltagswelt zwar als zwei unterscheidbare Sachen begreift, nicht aber als zwei strikt getrennte Bereiche, für die keine Transformationsregeln existieren, dann läßt sich insbesondere der Wechselbezug betonen, der in Anlehnung an Negt nicht nur die Einstellung der Wissenschaft auf die Sinn- und Erfahrungszusammenhänge der alltagsweltlich Handelnden erfordern würde, sondern ebenso einen praktischen Beitrag der Wissenschaft zu den alltagsweltlichen Erfahrungs- und Handlungszusammenhängen, die unter Zuhilfenahme wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden für die alltagsweltlichen Akteure strukturell und in ihren sozialen Determinanten transparent gemacht werden könnten. Das wäre der Ansatz einer kritisch-praktisch gewendeten Erforschung der Alltagswelt, die ihre Ergebnisse in die alltagsweltlichen Handlungszusammenhänge zu reintegrieren bemüht ist und im Interesse der Handelnden deren Erfahrungs-

zusammenhänge und Relevanzstrukturen anzureichern und zu filtern vermag[70]. Prinzipiell erscheint eine solche konzeptuelle Erweiterung und Modifizierung mit dem Schützschen Ansatz einer Verstehenden Soziologie vereinbar, insofern man die unhaltbare Vorstellung von den strikt getrennten Wirklichkeitsregionen modifiziert. Dann kann sich die Verstehende Soziologie sowohl auf das für das Schützsche Wissenschaftsprogramm typische Sinnverstehen der alltagsweltlichen Wirklichkeitsregionen mit ihrer Vielzahl von miteinander verschränkten Handlungen und auf die Konstitution der sozialen Welt in den sinnhaften Akten der Handelnden beziehen (nichts anderes meint ja die beschreibende und interpretative Aufnahme der alltagsweltlichen Handlungen, Relevanzen und Strukturen als Gegenstandsbereich in die Wissenschaft) als auch auf die Handlungszusammenhänge und Prozesse der Sinnübersetzung und Sinnkonstitution, die sich aus der Forderung der Transferenz von Wissenschaft und Alltagswelt ergeben (das meint die aus dem kritisch-praktischen Verständnis resultierende Verpflichtung humanistischer Wissenschaft, ihren Gegenstandsbereich statt als ihr Jenseits zu begreifen als nach Maßgabe ihrer kritisch-humanistischen Zielparameter zu innovierende Praxis anzunehmen, meint die konfrontative und innovierende "Rückgabe" der wissenschaftlichen Ergebnisse an die alltagsweltliche Praxis[71].

Dabei ist zu beachten, daß Transferenz mehr heißt als Übersetzung wissenschaftlichen Wissens in Alltagswissen und sich nicht darauf beschränkt, den alltagsweltlichen Bereichen lediglich (transformierte) wissenschaftliche Information zur Verfügung zu stellen[72]. Nicht nur ist von der Seite des wissenschaftlichen Wissens zu fragen, ob die alltagsweltlichen Rezipienten auch die Voraussetzungen für eine Aufnahme und Verarbeitung des wissenschaftlichen Wissens mitbringen, sondern es ist auch in Betracht zu ziehen, ob im Sinne der Negtschen Bildungsstrategie diese Voraussetzungen nicht in vom Wissenschaftssystem initiierten oder unterstützten Bildungsprozessen zu vermitteln sind. Dabei kann es prinzipiell nicht darum gehen, das alltagsweltliche Wissen lediglich durch wissenschaftliches Wissen zu substituieren, vielmehr sind die sinnhaften Antworten der alltagsweltlich Handelnden auf ihre Lebenszusammenhänge zentral zu berücksichtigen.

Damit wird die Ansicht vertreten, daß in alltagsweltlichen Bereichen zu verwendendes wissenschaftliches Wissen als kommunikatives, der Umweltorientie-

rung und Umweltgestaltung dienendes Wissen sich auf dem Alltagswissen gründen muß (vgl. These 3). Über eine in "Überschneidungsgebieten" von wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Wissen sich ergebende "Identität" oder "Konvergenz" hinaus erscheint die Identität von soziologischem Wissen und Alltagswissen weder möglich noch wünschenswert (vgl. These 5), da aufgrund der strukturellen Differenz von Wissenschaft und Alltagswelt sich die Produktionsweisen von wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Wissen unterscheiden[73]. Schließlich kann auch die These der Unvergleichbarkeit beider Wissensformen (vgl. These 4) nicht aufrechterhalten werden, da soziologisches bzw. wissenschaftliches Wissen auf den Vokabularien und Verstehensprozessen der Alltagswelt gründet. Abschließend soll aber darauf hingewiesen werden, daß unterschiedliche Konstruktionen des Verhältnisses von Wissenschaft und Alltagswelt, wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Wissen möglich sind, so daß die Beantwortung der Thesen zum Verhältnis von Soziologie und Alltagsbewußtsein wohl unterschiedlich ausfallen können, wie die Darlegungen von Thomas zeigen[74].

4. Berufliches Wissen

Während das alltägliche Handlungswissen (oder Erfahrungswissen) in einen situativen Handlungsbezug eingebettet ist und einen unmittelbaren Orientierungs- und Handlungswert aufweist, zeigt das wissenschaftliche (Erklärungs-)Wissen eine auffällige Distanz zu den alltagsweltlichen Handlungssituationen und kann keinen unmittelbaren Handlungswert für sich beanspruchen; mit anderen Worten, das theoretisch aufbereitete, systematisierte, kontextenthobene, rollenunspezifisch formulierte wissenschaftliche Wissen unterscheidet sich von dem nach pragmatischen und utilitaristischen Gesichtspunkten geordneten kontextbezogenen, rollenspezifisch formulierten Erfahrungswissen in der Dimension der Nähe bzw. Distanz zu konkreten Handlungslagen[75]. Gegenüber dem Erfahrungswissen, das einen unmittelbaren Handlungswert hat - das Wissen wird in der Alltagswelt anwendungsbezogen produziert und ist in einen situationalen Handlungsbezug eingebettet -, weist das wissenschaftliche Wissen nur einen mittelbaren Handlungswert auf. Aufgrund der Distanz zu den konkreten situationalen Problemlagen des alltagsweltlichen Handelns und der Konzentration auf wissenschaftlich korrekte, d.h. den wissenschaftlichen Standards entsprechende Be-

schreibungen und Erklärungen kann dieses Wissen, ohne zuvor Transformationsprozessen und zusätzlichen Applikationsbedingungen unterworfen zu sein, nicht der pragmatischen, von einer wissenschaftlich-kontemplativen Erkenntnishaltung entfernten Handlungsorientierung dienen.

Mit dem beruflichen Wissen, das - im Falle von Professionalisierung und Verwissenschaftlichung - in gewisser Weise eine Verbindung von alltäglichem Handlungswissen und wissenschaftlichem (Erklärungs-)Wissen darstellt, bietet sich die Möglichkeit, eine "Mischform" verschiedener Wissensvorräte zu untersuchen. Dabei wird unterstellt, daß dem berufsnotwendigen Wissen "richtige wissenschaftliche Erkenntnisse zugrunde(liegen); aus diesen wird unter Berücksichtigung situationsspezifisch notwendigen Berufswissens selektiert. Teile des Erklärungswissens werden in das für konkrete Handlungssituationen erforderliche Handlungswissen überführt, dieses wird in der Ausbildung vermittelt und liegt den handlungsmäßigen Routinisierungen zugrunde" (Bellebaum, 1977, S. 63 f).

Nun bestehen im Prozeß der Professionalisierung bzw. des Lernens in der Ausbildung keine eindeutigen Kriterien dafür, welches Wissen im funktionalen Sinne beruflich notwendig und welches beruflich nicht unmittelbar notwendig ist. Zwar meint Bellebaum, dies für einige Berufe eindeutig entscheiden zu können[76], doch wird bei komplexeren beruflichen Anforderungen und Problemen dies immer schwieriger zu entscheiden. Auch ist darauf zu verweisen, daß kein Individuum, das beruflich nur funktionieren soll - also in seinem Menschsein reduziert ist -, ein über die funktionalen Berufsbezüge hinausgehendes "extrafunktionales" Wissen benötigt. Wenn Bildung und Ausbildung Menschen nicht auf die Dimension des institutionalisierten Individuums beschränken, sondern einen Beitrag zur menschlichen Entfaltung und Humanisierung der Lebenswelt leisten sollen, wäre gerade ein "Wissensüberschuß" an extrafunktionalem Wissen notwendig, das die beruflich bekannten Routinesituationen übersteigt. Extrafunktionales Wissen steht dann in einer prinzipiell unbestimmten Relation zu den faktischen, möglichen und unvorhersehbaren beruflichen Handlungssituationen und bestimmt sich also für Verwendungszusammenhänge, die noch nicht hinreichend bestimmt werden können, da sie nicht voraussehbar und berechenbar sind, mithin also auch über routinemäßig bestimmbare problematische Situationen hinausgehen. Hier wird gerade das

wissenschaftliche Wissen zu den extrafunktionalen Anteilen des beruflichen Wissensvorrates beitragen.

In Anlehnung an Schütz wird das berufliche Wissen mit der Unterscheidung von Rezeptwissen, Begründungswissen und Expertenwissen differenziert werden können. Sicherlich enthält es auch Elemente wissenschaftlichen Wissens, doch werden diese in der Regel dem beruflichen Orientierungszusammenhang so assimiliert sein, daß sie in der Verbindung mit dem Erfolgswissen im beruflichen Wissensvorrat aufgehen. In je stärkerem Maße das berufliche Wissen über Rezeptwissen hinausgeht und sich als Begründungswissen und Expertenwissen konstituiert, in desto größere Nähe wird es zum wissenschaftlichen Wissen rükken und dieses sich nutzbar machen können.

Berufliche Praxis ist in der Regel institutionell legitimiert und limitiert. Die Handlungsbedingungen sind mehr oder weniger eindeutig vorgegeben (institutionelle Rahmenbedingungen, Interaktionsstrukturen, Verhaltenserwartungen etc.). Auch hier bietet sich die Unterscheidung der Berufspraxis nach repetitiver und inventiver Praxis an (vgl. ausführlich: Kap. C I 2).

Je nach Akzentuierung der Praxis als repetitive oder inventive sind entsprechend dieser Unterscheidung unterschiedliche Ansprüche an das berufliche Wissen zu stellen. Während die repetitive Tätigkeit Rezeptwissen und Routine erfordert (und kein reflexives Begründungswissen im Sinne Schütz'), verlangt die inventive Tätigkeit zentral nach kreativen Problemlösungen, die auf einem Wissensvorrat gründen, der möglichst weite Horizonte eröffnet und offene Fragen erlaubt, Zusammenhänge und Ursachen sowie Wirkungen aufweist. Hier ist das wissenschaftliche Wissen mit seinem von Bellebaum im Rückgriff auf Tenbruck so bezeichneten "Wissensüberschuß" gefragt[77].

Wer in der Berufspraxis nicht in der Routine versanden, sondern Spielräume nutzen bzw. erweitern oder schaffen will, ist auf ein entsprechendes Wissen angewiesen, braucht einen entsprechenden Wissensvorrat, der die offenen Fragen zu stellen erlaubt und ihnen Hintergrund gibt. Er braucht darüber hinaus aber auch die Fähigkeit, den vorgegebenen Wissensvorrat entsprechend zu relevieren, und hat auch Leistungen der Applikation des Wissens zu erbringen.

Die hier notwendige Professionalisierung bedeutet nicht unbedingt nur (routinemäßige) wissenschaftliche Begründung der Berufstätigkeit mit umfangreichem Spezialwissen für sozialtechnologische Interventionen, sondern läßt sich gerade auch verstehen als die Fähigkeit zur extrafunktionalen Bearbeitung von Problemlagen. Natürlich variieren die beruflichen Anforderungen und Handlungsmöglichkeiten von Beruf zu Beruf bzw. Berufsfeld zu Berufsfeld und auch von Praktiker zu Praktiker[78)].

Was das berufliche Wissen betrifft, so wird zwar kein Beruf ohne handlungsmäßige Routinisierungen auskommen (die nicht nach Reflexivität und Theorie verlangen), doch ist ein entscheidender Unterschied in den beruflichen Dispositions- und Handlungsspielräumen gegeben, die stark variieren können. Das berufliche Wissen kann darüber hinaus mit einer mehr repetitiven oder mehr inventiven Praxis korrespondieren, was mithin davon abhängt, ob die berufliche Tätigkeit überwiegend von unproblematischen Routinesituationen oder aber von problematischen Situationen, die routinemäßig nicht bewältigt werden können, bestimmt ist.

Das Verhältnis von Handlungswissen und wissenschaftlichem Wissen dürfte sinnvollerweise als ein Wechselverhältnis zu sehen sein: Nicht nur, daß "ein erheblicher Teil davon (des Handlungswissens, B.B.) ... aus wissenschaftlichem Wissen abgeleitet" ist (Bellebaum, 1977, S. 71), sondern eher, daß auch wissenschaftliches Wissen auf Handlungswissen gründet, wenn auch nicht gerade aus dem Handlungswissen "abgeleitet" ist. Beruflich bedeutsam, für das berufliche Handeln relevant, ist das Handlungswissen und nicht primär das wissenschaftliche (Erklärungs-)Wissen. Letzteres gewinnt allenfalls dadurch Relevanz, daß es in berufliche Problematisierungen eingeht, also gewissermaßen in Handlungswissen überführt wird. Die Professionalisierung der Berufe etwa im sozialen Bereich (Sozialarbeit, Sozialpädagogik) zeichnet sich zwar aus durch eine Aufnahme wissenschaftlichen Wissens, doch muß dieses Wissen nicht unbedingt in Handlungsempfehlungen transferiert werden, es kann etwa auch in das berufliche Selbstverständnis eingehen und handlungslegitimatorische Funktion gewinnen. Hier ist jedoch zu unterscheiden zwischen Erklärungswissen und klassifikatorischem Wissen einerseits und Methodenwissen andererseits, obwohl beide unter Umständen nicht voneinander getrennt werden können, jedenfalls dann nicht, wenn die Anwendung methodischen

Wissens auf dem Hintergrund des handlungsleitenden wissenschaftlichen Wissens geschieht oder umgekehrt. Des weiteren ist zu unterscheiden zwischen den unterschiedlichen Bedeutungsdimensionen für das Handeln (mittelbar oder unmittelbar), etwa ob Handlungswissen die je aktuellen und vielleicht auch problematischen Handlungsvollzüge beeinflußt oder ob Deutungswissen die Sicht der Phänomene verändert und damit das Handeln anregt oder unter Umständen auch vom Handeln abhält.

Bellebaum sieht nun nicht nur das Handlungswissen als handlungsbestimmend an, auch das Erklärungswissen mit seinem zunächst noch relativ unbestimmten Handlungswert könne praktisch bedeutsam werden. "Es hängt von der näheren Bestimmung 'gegebene Handlungssituation' ab, ob ein davon gelöstes Erklärungswissen dieser nahe ist oder nicht. So dürfte nationalökonomisches Erklärungswissen über weltwirtschaftliche Zusammenhänge für Wirtschaftsplaner und Wirtschaftspolitiker handlungsbedeutsam sein - nicht dagegen für die Hausfrau beim Einkauf von Waren" (ebd., S. 78 f). Für Planungsprozesse etwa ökonomischer aber auch didaktischer Art kann das entsprechende wissenschaftliche Wissen einen unmittelbaren Handlungswert haben, der sich dabei aber zunächst auf die Situation der Planung bezieht und erst in zweiter Linie auf die Praxis, die nach Maßgabe der didaktischen Planung gestaltet wird. Damit wird deutlich, daß der Bezug des wissenschaftlichen Wissens zum beruflichen Handeln kein statischer ist, sondern von der jeweils aktuellen Handlungssituation des jeweiligen Berufsfeldes und den dort vorherrschenden Wirklichkeitsdeutungen und Ansprüchen abhängt. Entsprechend ist nach den Realitätskonstruktionen im wissenschaftlichen Wissen und im beruflichen Wissen zu fragen. Je ähnlicher diese Konstruktionen sind und je höher ihre wechselseitige Vereinbarkeit ist, desto größer wird die Bereitschaft der Praxis sein, das wissenschaftliche Wissen in das berufliche Wissen aufzunehmen und ein desto größerer Orientierungs- und Handlungswert wird diesem Wissen zukommen.

II Lebensweltliches und theoretisches Wissen in der Jugendarbeit

Die Wirklichkeit der außerschulischen Jugendarbeit wird durch die entsprechenden Wissensvorräte beschrieben. Dabei sind insbesondere zwei Wissensvorräte bedeutsam: der lebensweltliche und der theoretische Wissensvorrat. Der erstere gründet auf der alltagsweltlich-pragmatischen Perspektive des Akteurs in den Situationen der Jugendarbeit, der andere auf der wissenschaftlich-kontemplativen Perspektive des sich außerhalb der Situationen befindenden Beobachters. Die Unterschiedlichkeit der in den Wissensvorräten zur Geltung kommenden Interessen und Relevanzen führt jeweils zu einer anderen Aufgliederung des Wahrnehmungsraumes nach relevanten Schichten und Bereichen. Während das lebensweltliche Wissen zur Jugendarbeit (auch als Alltagswissen oder Erfahrungswissen zu bezeichnen) eine mit den Handlungsprozessen aufs engste verknüpfte Wirklichkeitskonstruktion enthält, die im Handeln akzeptiert und reproduziert wird, bringt das wissenschaftliche (oder theoretische) Wissen über Jugendarbeit zunächst eine Verfremdung dieser lebensweltlichen Subregion mit sich, indem die als bestimmend in diesen Wissensvorrat eingegangenen Standorte und Perspektiven zu einer Jugendarbeit führen, die der Praktiker so nicht kennt. Aus dem Handlungsdruck seiner Praxis ergeben sich für ihn ganz andere Probleme als die, die in der Theorie erörtert werden. Die für die beiden Wissensvorräte (den lebensweltlichen und den wissenschaftlichen Wissensvorrat) konstitutive Differenz von Situation und Handlungsfeld ist bereits an anderer Stelle erörtert worden (vgl. Kap. A I 3 i); es ist im wesentlichen diese Differenz, die die unterschiedlichen Relevanzprofile mit sich bringt. Beschäftigt sich der Theoretiker mit Fragen der Bedeutung der Jugendarbeit für Staat, Gesellschaft und Jugendliche im Sinne makrosoziologischer Theoriebildung oder mit jugendsoziologischen Ansätzen als Begründungszusammenhang für die Arbeit mit Jugendlichen, so ist die Beschäftigung des Praktikers viel lebensweltnäher; für ihn mag etwa relevant sein, wie er das nächste Mal dem Jugendlichen begegnet, der das Mobilar im Gruppenraum zertrümmert hat (soll er ihm "Hausverbot" erteilen?), wie die steckengebliebene Arbeit des Fotokreises aktiviert werden kann und ob er eine Mofa-Werkstatt im Jugendheim anregen soll. Er hat es immer mit lebendigen Jugendlichen zu tun und nicht mit den typisierten Jugendlichen in der jugendsoziologischen Theoriebildung; er muß in <u>seiner</u> Jugendarbeit handeln

und nicht in "der Jugendarbeit" (die eine Abstraktion ist und die Fülle konkreter Jugendarbeitswirklichkeit nicht lebendig und unmittelbar erfahrungsnah erfassen kann).

Aus diesem Grunde kann auch theoretisches Wissen nicht unmittelbar in der Praxis handlungsrelevant werden; es muß zuvor einem Reformulierungsprozeß auf die Bedingungen der je gegebenen Praxis hin unterzogen werden. Auch kann sich eine praktikable Theorie der Jugendarbeit nicht als bloßes Konglomerat verschiedener Theorieelemente ergeben, sondern bedarf der aktiven Aneignung, Integration und ständigen Überprüfung in der konkreten Praxis.

Giesecke hat diesen Prozeß kursorisch beschrieben anhand seines (wohl idealtypisch gemeinten) Heimleiters, der soziologische und psychologische Fachliteratur liest und diese mit seinen Kollegen diskutiert (Giesecke, 1964, S. 123). In diesen Ausführungen werden die Besonderheiten des lebensweltlichen und des theoretischen Wissensvorrats recht anschaulich deutlich. Der Heimleiter Gieseckes kommt auch prompt zu dem Punkt, wo er den Orientierungs- und Handlungswert theoretischen Wissens in Frage stellt:

"Je mehr er liest, um so unklarer wird, was das alles mit seiner Praxis zu tun haben könnte; denn diese Bücher sind nach den systematischen Gesichtspunkten der jeweiligen Wissenschaft geschrieben, ihn interessiert aber gerade, was das alles für sein eigenes pädagogisches Handeln bedeutet. Er muß diese Darstellungen nicht nur verstehen, sondern sie immer auch in seinen eigenen Handlungszusammenhang übersetzen. Dabei macht er eine wichtige, für eine jede pädagogische Theorie konstitutive Entdeckung: daß nämlich eine jede fachwissenschaftliche Aussage erst dann zu einem Element der pädagogischen Theorie wird, wenn sie auf eine bestimmte pädagogische Handlungssituation hin zugeordnet wird, daß also die quantitative Anreicherung von Wissen nicht von selbst in die Qualität einer pädagogischen Theorie umschlägt. Mit anderen Worten: pädagogische Theorie ist mehr als nur die bloße Addition psychologischer, soziologischer und ähnlicher Erkenntnisse" (ebd., S. 123).

Interessant ist auch noch eine weitere Schlußfolgerung Gieseckes, die die Überforderung des einzelnen, theoretisches Wissen zu reformulieren, betrifft. Offenbar versteht Giesecke das Anliegen der pädagogischen Praktikabilisierung

wissenschaftlichen Wissens als ein nur kooperativ einzulösendes. "Wenn es bei einer pädagogischen Theorie darum geht, die wichtigsten Zusammenhänge einer pädagogischen Handlungssituation aufzuhellen, dann kann sie offenbar nicht von einem Einzelnen hinreichend formuliert werden" (ebd., S. 123). Die Situationsdefinitionen und Hypothesen des einzelnen sind in Kommunikationen mit kompetenten Gesprächspartnern zu prüfen und ggf. konsensmäßig abzusichern.

Jedes menschliche Handeln, auch das "pädagogische", gründet auf einem Wissensvorrat, der etwa aus Grundannahmen über die Bedingungen und Möglichkeiten des Handelns, über den erwarteten Handlungserfolg und über den Weg der Zielerreichung besteht. Jeder Mitarbeiter der Jugendarbeit verfügt über einen solchen Wissensvorrat, der Erfahrungen, Kenntnisse, Erkenntnisse, Meinungen, Maximen etc. verschiedenster Herkunft (lebensweltliche Erfahrung und wissenschaftliche Reflexion) zu einem Orientierungszusammenhang integriert. Dieser Orientierungszusammenhang kann als (berufliches) "Alltagswissen der Jugendarbeit" oder als "lebensweltliche Theorie der Jugendarbeit" bezeichnet werden. Zu beachten ist, daß hier der Theoriebegriff nicht für das neopositivistische oder deduktiv-empirische Wissenschaftsideal reserviert ist. Entsprechend gründet der etwa von Giesecke in der Jugendarbeit vertretene Theoriebegriff auf einem expansiven Theorieverständnis und bezeichnet als Theorie im weitesten nicht unbedingt schon "wissenschaftlichen" Sinne den Wissensvorrat, der dem praktischen Handeln in der Jugendarbeit zugrunde liegt:

"Wie immer man Jugendarbeit betreiben will - immer geht man dabei von theoretischen Gesamtvorstellungen aus, nach denen man seine Motive, Ziele und Handlungen interpretiert. Ob diese Theorien wissenschaftlich durchstrukturiert und reflektiert sind, spielt dabei grundsätzlich keine Rolle, es kann sich auch um eine Mischung aus mehr oder weniger unbewußten traditionellen Überlieferungen, Vorurteilen, 'herrschenden Meinungen' und wissenschaftlichen Teilerkenntnissen handeln. Wichtig ist nur, daß der pädagogisch (und überhaupt praktisch-gesellschaftlich) Handelnde über einen für ihn einsichtigen Zusammenhang von Aussagen verfügt, die ihm die Totalität dessen erklären, was er bearbeitet. In diesem Sinne sprechen wir hier von 'Theorie', nicht also unbedingt schon im Sinne einer 'wissenschaftlichen' Theorie. Wer

Jugendarbeit betreibt, verfügt notwendig über einen solchen theoretischen Vorstellungszusammenhang des Komplexes Erziehung-Jugend-Staat/Gesellschaft" (Giesecke, 1971, S. 129).

Da solche "lebensweltlichen Theorien" aus dem praktischen Handeln entstanden sind und ihm zugrundeliegen, beinhalten sie einen engen situationalen Erkenntnis- und Handlungsbezug. Ihr Handlungswert liegt darin, daß ihnen spezifische Aktivitäts- und Relevanzprofile entsprechen, die unmittelbar den Handlungszusammenhang strukturieren. Thematisch relevant sind innerhalb dieser lebensweltlichen Theorie die vielfältigen Aktivitäten und praktischen Situationen der Jugendarbeit, d.h. die Beziehungen der Jugendlichen untereinander und zwischen Mitarbeitern und Jugendlichen sowie die Themen und Inhalte in diesen Beziehungen. Mit den Situationen und Aktivitäten der Jugendarbeit ist für die Mitarbeiter ein praktischer Problembezug verbunden, der teils Routineprobleme, teils offene Probleme enthält. Diese Konzentrierung der Aufmerksamkeit auf die Geschehnisse in den Situationen der Jugendarbeit birgt jedoch die Gefahr der Routinisierung und Veralltäglichung der Handlungsvollzüge und Problemlösungen in sich und damit der Ausblendung alternativer Möglichkeiten aus dem Handlungs- und Problematisierungsspektrum. In der Reduktion auf einen "bewährten" Bestand von Schemata veralltäglichter Praxis entsteht oftmals eine praktizistische Einstellung, die die notwendige reflexive Distanz zur eigenen Praxis aufgibt und in Theorie- und Innovationsfeindlichkeit zu münden droht.

Mit den vorangehenden Überlegungen ist bereits ansatzweise deutlich geworden, daß lebensweltliches Wissen im praktischen Handeln entsteht, weitergetragen und verändert wird. In gewissem Umfang mag dies auch für theoretisches Wissen gelten, das in jedem Fall auch eine lebensweltliche Verankerung besitzt. Im folgenden soll einmal kursorisch dargestellt werden, wie man sich die Entstehung lebensweltlichen und theoretischen Wissens zur Jugendarbeit vorstellen kann.

Bevor eine Theorie über einen Wirklichkeitsbereich - etwa als Aufsatz oder Buch - ausformuliert wird, existiert sie als lebensweltliche Theorie in Grundzügen im Kopf eines Menschen, der mit diesem Wirklichkeitsbereich zu tun hat. Nehmen wir an, es handelt sich um einen nebenamtlichen Mitarbeiter

in der Jugendbildungsarbeit, der selbst als Teilnehmer "positive" Erfahrungen mit Jugendarbeit gemacht und Motivationen in diese Richtung entwickelt hat, so daß er in diesem Bereich tätig werden wollte. Neben diesen speziellen Erfahrungen mit Jugendarbeit, den Bedürfnissen und Bedürfnisbefriedigungen, die sich für ihn mit Jugendarbeit verbinden, bringt er eine komplette Lebensgeschichte mit, mit der die Erfahrungen in der Jugendarbeit mehr oder weniger verwoben werden. Zur Lebensgeschichte gehören Hoffnungen und Frustrationen, persönliche Lebensziele, Erfahrungen, Tätigkeiten und Bedürfnisse, gesellschaftspolitische Anschauungen, Wertvorstellungen etc. Da dies eine Lebensgeschichte auf dem Boden einer bestimmten Gesellschaft ist, wird diese Lebensgeschichte - trotz ihrer Einzigartigkeit - auch mehr oder weniger ähnlich wie die der anderen verlaufen sein. Mit diesen anderen teilt er bestimmte elementare Wertvorstellungen (z.B. Kannibalismus ist verwerflich, Heirat ist (k)ein erstrebenswertes Ziel, Atomkraft ist todsicher) und Perspektiven (z.B. die Erde dreht sich um die Sonne); mit anderen Worten: er hat ein bestimmtes Menschen-, Gesellschafts- und Weltbild erlernt, er hat gelernt, die Welt, sich und die anderen so und nicht anders zu sehen. Er ist in bestimmte Kommunikationssysteme eingebunden, verfügt über im wesentlichen die gleichen Wahrnehmungen, Denkstrukturen, Werthaltungen etc. Doch ist seine Wahrnehmung, sein Denken und Handeln, obgleich schon immer gesellschaftlich gerichtet, in Entsprechung zu seiner persönlichen Lebensgeschichte mit Nuancen ausgestattet und wird in einer spezifisch persönlichen Auswahl auf bestimmte Gegenstände und Wirklichkeitsbereiche gerichtet, z.B. auf Jugendarbeit. Durch seine Erfahrungen und Sichtweisen strukturiert Jugendarbeit sich in zunehmendem Maße für ihn. Schließlich ist er mit "der" Jugendarbeit (nämlich die er kennengelernt hat) vertraut; er kann sie als einen ausdifferenzierten Bereich sozialer Wirklichkeit erkennen, mit dem bestimmte Bedeutungen verbunden sind, die sich teils ausschließen (Jugendarbeit ist persönliche Lebenshilfe, Jugendarbeit ist gesellige Kommunikation, Jugendarbeit ist Lernen von Intimität und Solidarität, Jugendarbeit ist Erholung von der Arbeit, Jugendarbeit ist Gesellschaftskritik, Jugendarbeit ist Klassenkampf). Diese Bedeutungen weisen eine je spezifische Gewichtung auf, die sowohl von dem erfahrenen Spektrum von Jugendarbeit wie auch von der Persönlichkeit des Erfahrenden abhängig ist. Dieses Bedeutungs- und Erfahrungsgerüst korrespondiert dann auch mit einem Bündel von bestimmten Problemdefinitionen (in "der" Jugendarbeit ist problematisch, daß ...) und Soll-Vorstel-

lungen (Jugendarbeit müßte ...). Wird Jugendarbeit zum "Kern" seiner Erfahrungen, zum herausragenden "Thema", dann kann der mit Jugendarbeit Befaßte auch "die" Jugendarbeit zum Ausgangspunkt und Bezugssystem bestimmter Überlegungen machen (Gesellschaftsveränderung, Arbeitslosigkeit), die er aber in seiner eigenen Praxis festmachen kann. So wird er etwa durch ein Stückchen gemeinsamen Lebenszusammenhang mit arbeitslosen Jugendlichen die Arbeitslosigkeit anders kennenlernen als über tote Statistiken; lebendige Anschauung und Selbstbeteiligung, Identifizierung mit dieser Problematik kann ihm die Jugendarbeit bringen[79].

Ob mit mehr oder weniger Distanz, ein Stückchen Lebensgeschichte wird untrennbar mit Jugendarbeit verbunden. Die Wahrnehmung, Definition und Lösung der täglichen Probleme, mit denen der Mitarbeiter in der Jugendarbeit konfrontiert ist, die täglichen Erfolge und Mißerfolge schaffen ihm ein Bild von der Jugendarbeit, das persönlich bedeutungsvoll und wertbesetzt ist. - Was geschieht nun, wenn dieser Jugendarbeiter mit abstrakter Theorie konfrontiert wird?

Bevor wir diese Frage beantworten, zunächst: wie kommt jemand zur Theorie der Jugendarbeit? Wie wird er "Theoretiker" der Jugendarbeit? Offensichtlich wird in der Regel seine Erfahrung ähnlich verlaufen sein wie bei dem Jugendarbeiter: Jugendarbeit wird lebensgeschichtlich bedeutungsvoll für ihn geworden sein. Aber während etwa der Jugendarbeiter Jugendarbeit vielleicht mehr als persönliche Lebenshilfe und gesellige Kommunikation kennengelernt hat, mag der Theoretiker Jugendarbeit mehr als politische Aufklärung und Gesellschaftskritik erfahren haben. Darüber hinaus mag dieser ein besonderes Interesse an wissenschaftlicher Durchdringung von Realität gewonnen haben, so daß er in der Folge Jugendarbeit und den mit Jugendarbeit verbundenen kritischen Anspruch "wissenschaftlich" durchdringen wollte. Vielleicht sah er auch bestimmte Probleme als vordringlich, die ihm mit Hilfe der Wissenschaft lösbar erschienen. So wird sich auch ein Stückchen seiner Lebensgeschichte untrennbar mit Jugendarbeit verbunden haben. Nur wird seine Wahrnehmung, Definition und Lösung täglicher Probleme der Jugendarbeit aus einer anderen Sicht geschehen als sie der Mitarbeiter in der Jugendarbeit, der kein "Theoretiker" ist, hat. Auch der Theoretiker wird ein Bild von Jugendarbeit aufgebaut haben, das ihm persönlich bedeutungsvoll und wertbe-

setzt ist. Hier ließe sich auch die Frage stellen, was passiert, wenn der Theoretiker mit Jugendarbeit "vor Ort" konfrontiert wird. Je nach Praxiserfahrung und Bereitschaft, neue Erfahrungen zu machen, wird er entweder in der Praxis versagen oder seinen eigenen Stil entwickeln und erfolgreich sein.

Zurück zum Jugendarbeiter. Vielleicht hat der Jugendarbeiter die Theorie mit einiger Erwartung angesehen und von ihr gehofft, daß sie ihm bei der Lösung seiner täglichen Probleme helfen würde. Aber statt der erwarteten praktischen Hinweise findet er ihm theoretisch und praktisch wenig bedeutsam erscheinende Ausführungen über das Funktionsverständnis der Jugendarbeit oder über Emanzipation als Ziel der Jugendarbeit. Zwar wird er Emanzipation auch als wünschenswertes Ziel vertreten, wird dieses aber von seinen Erfahrungen und seinem Bild der an seiner Jugendarbeit beteiligten Jugendlichen angehen. Statistiken über Jugendarbeitslosigkeit und Ausführungen über strukturelle Bedingungen der Arbeitslosigkeit wird er etwa als blutleer ansehen, da sie seine lebendige Anschauung dieser Problematik nicht zu treffen vermögen.

Die Gemeinsamkeit von Theoretiker und Praktiker liegt darin, daß beide eine Sichtweise von Jugendarbeit mit spezifischen Problemdefinitionen erlernt haben, die in beiden Fällen Jugendarbeit nicht in ihrer objektiven Erfahrungsfülle beinhalten; die Erfahrungsgerüste bzw. Wissensvorräte sind in jedem Falle selektiv, wenn es sich auch bei dem lebensweltlichen und dem theoretischen Wissen um eine jeweils andere Selektivität handelt. Während also der lebensweltliche Wissensvorrat auf die Situationen der Praxis eingestellt ist, richtet sich der theoretische Wissensvorrat auf die die Situationen bestimmenden Bedingungszusammenhänge und beschreibt Jugendarbeit aus der Sicht des Beobachters.

Diese idealtypische Unterscheidung wird nun der Theorie der Jugendarbeit nicht voll gerecht, insofern der Abstraktionsgrad dieser Theorie wie auch ihr durchwegs praktischer Anspruch die Entfernung von der lebensweltlichen Praxis in Grenzen hält. Die Theorie der Jugendarbeit versteht sich immer schon als "Praxistheorie", kippt also in ihrem Verständnis nicht auf die Seite eines szientistischen Wissenschaftsbegriffs, der sich von allen Momenten kritischen Wollens gereinigt hat. Von daher liegt bei der Theorie der Jugendarbeit bereits eine Art "Mischform" von theoretischem und lebenswelt-

lichem Wissen vor. In ihrer pädagogischen Dimension integriert diese Theorie die Frage nach der Orientierung pädagogischen Handelns und stellt sich somit unter den Maßstab einer pädagogischen Handlungstheorie (vgl. Giesecke). Dieser Sachverhalt trifft auf fast alle Theorieansätze der Jugendarbeit zu. Trotzdem lassen sich diese Theorien als wissenschaftliche kennzeichnen, insofern sie in ihren reflexiven Leistungen die lebensweltliche Praxis des Handelns in der Jugendarbeit überschreiten, Jugendarbeit als "Gesamtgegenstand" konstituieren und das typische Phänomen der Theorie-Praxis-Spaltung aufweisen. Diese Beschaffenheit der Theorie der Jugendarbeit begünstigt das Vorhaben, die Transferenz einer sich gegenüber der Praxis nicht starr abgrenzenden Theorie mit dem lebensweltlichen Wissen dieser Praxis zu untersuchen; dies unter dem leitenden Gesichtspunkt, die orientierende Kraft der Wissenschaft im Sinne kritisch-humanistischer Bedeutungs- und Handlungsfunktion zu entfalten, was hier als Anliegen auch exemplarisch auf die Jugendarbeit bezogen wird.

Hier ist die Frage zu stellen, wie sich das theoretische Wissen in seinem Selbstverständnis darstellt; welches Verständnis von Theorie liegt den Theorieansätzen zur Jugendarbeit zugrunde?

Von Mollenhauer und Giesecke ist die Forderung vertreten worden, die Theorie der Jugendarbeit solle "als eine pädagogische Theorie konzipiert werden" (Mollenhauer, 1964, S. 90). Da Jugendarbeit verstanden werden kann als eine Erziehungsinstitution, die auf das Heranwachsen der jungen Generation gerichtet ist, erscheint es plausibel, die pädagogische Theorie der Jugendarbeit "als eine Theorie des Handelns junger Menschen oder des Handelns am jungen Menschen im Hinblick auf Heranwachsen und Mündigwerden" (ebd., S. 90) zu verstehen. Die Aufgabe dieser Theorie bestimmt Mollenhauer folgendermaßen:

"Die Aufgabe der pädagogischen Theorie besteht darin zu beschreiben. Sie muß zeigen, was ist. Das geschieht in der Weise einer verstehbaren Anordnung der Beobachtungen. Die Theorie ist ferner analysierend. Sie versucht zu zeigen, warum etwas so ist, wie es ist. Sie ist schließlich kritisierend. Darin, daß sie analysiert, enthält sie schon den Gedanken daran, daß die Wirklichkeit, die sie beschreibt und analysiert, auch anders sein könnte als so, wie sie ist" (ebd., S. 90).

Eine solche Theorie ist dem Prinzip der "Mündigkeit" verpflichtet und sieht ihre erklärte Aufgabe darin, im Vorgriff auf ein Handeln einen "besseren" Begriff von Jugendarbeit "aus dem Material der Praxis zu gewinnen" (ebd., S. 91). Ähnlich bestimmt auch Giesecke die Aufgabe der pädagogischen Theorie. Als "Orientierungszusammenhang" soll die pädagogische Theorie dem Pädagogen "ein angemessenes Verständnis seines pädagogischen Tuns ermöglichen" (Giesecke, 1964, S. 122). Die handlungsbezogene pädagogische Theorie müsse auf Praxisverständnis und Praxisveränderung bezogen sein:

"Es geht bei einer Theorie der Jugendarbeit ... nicht nur darum, eine Praxis zu verstehen, sondern auch darum, sie zu verändern. ... Unsere Theorie muß sowohl kritisch gegen das pädagogische Handeln und seine Motive eingestellt sein wie vor allem auch gegen die Bedingungen, die das Handeln mitbestimmen. Damit entwirft die Theorie auch notwendig ein Bild des veränderten und verbesserten Zustandes ..." (Giesecke, 1964, S. 124).

Insoweit das Handlungsfeld der Jugendarbeit durch einen Handlungstyp gekennzeichnet ist, der als "pädagogisch" gekennzeichnet werden kann, erscheint es berechtigt, die Theorie der Jugendarbeit als eine pädagogische Theorie zu konzipieren. Hier ist aber zu beachten, daß "Heranwachsen" und "Erwachsenwerden" nicht in einem gesellschaftsfernen Freiraum geschehen, sondern mit einer über die Jugendarbeit als pädagogisches Handlungsfeld hinausweisenden gesellschaftlichen Funktion. Zwar will die pädagogische Theorie der Jugendarbeit "Verhältnisse von Zwang, Herrschaft, Unterdrückung, Vorurteil" (Mollenhauer, 1964, S. 91) berücksichtigen, doch erscheint es fraglich, ob eine auf die Reflexion des "pädagogischen Verhältnisses" beschränkte Theorie der Jugendarbeit dies zu leisten vermag. Auch ist in diesem Zusammenhang zu fragen, ob eine pädagogisch orientierte Theorie der Jugendarbeit den gesellschaftlichen Voraussetzungen von Jugendarbeit gerecht werden kann. Denn es ist offensichtlich, daß die vorliegenden Ansätze zu einer pädagogischen Theorie der Jugendarbeit die gesellschaftsbezogene Reflexion der in Jugendarbeit möglichen Handlungen nicht geleistet haben. Wenn die pädagogische Theorie der Jugendarbeit beansprucht, die Ergebnisse verschiedener Nachbarwissenschaften "unter dem Maßstab einer bestimmten pädagogischen Handlungssituation" (Giesecke, 1964, S. 126) zu integrieren, besteht die Gefahr, daß die pädagogische Theorie auf die pädagogisch strukturierten Handlungsvoll-

züge beschränkt bleibt und die gesellschaftliche Determination und Funktion dieser Handlungen nicht mehr als relevantes Element einer auf Veränderung hin angelegten Theorie und Praxis der Jugendarbeit zu begreifen ist.

Die pädagogisch verengte Perspektive des Handelns versucht Schefold durch eine soziologische Analyse des Handlungsfeldes Jugendarbeit zu durchbrechen. Am Beispiel der Jugendverbandsarbeit entwirft er ein funktional-strukturelles Modell von Jugendarbeit, das mit der Intention verbunden ist, die Interdependenz von gesellschaftlichen Bedingungen und gesellschaftlicher Bedeutsamkeit der Jugendverbände aufzuweisen und der Praxis Möglichkeiten der Veränderung aufzuzeigen (Schefold, 1972, S. 12). Hier wird beispielhaft die Stoßrichtung einer soziologischen Theorie der Jugendarbeit deutlich, nämlich das komplexe Bedingungsgefüge der in Jugendarbeit möglichen Handlungsprozesse aufzuweisen.

Auf der Grundlage einer im Rückgriff auf Mead, Erikson, Rogers, Th. Mills und Homans geleisteten Analyse der Phasen-, Binnen- und Gruppenstruktur der Identität und Identitätsentfaltung kommt Veelken (1978) zu einem identitätstheoretischen und interaktionistischen Begründungszusammenhang von Jugendarbeit. Dieser Ansatz geht von der Voraussetzung aus, daß Identität und Identitätsentfaltung als Aufgabe heutiger Jugendarbeit nur in und durch Gruppen möglich sind. Sofern fehlende Gruppenzugehörigkeit zu Störungen in der lebensgeschichtlichen Ausprägung von Identität führt, sollen diese Störungen durch die korrektiven Einflüsse der immer auch sozialtherapeutisch wirksamen Gruppen der Jugendarbeit kompensiert werden: "Die Entfaltung der Identität kann durch therapeutische, helfende Maßnahmen erleichtert oder erst möglich werden. Gruppen sind in der Lage, den einzelnen zu verändern, ja, nicht gelungene Formen der Identitätsbildung durch spätere Gruppeneinflüsse zu korrigieren und zu verbessern" (Veelken, 1978, S. 12). Einer in diesem Sinne "identitätsentfaltenden Jugendarbeit" kommt die Aufgabe zu, "in Gruppen Erziehungsinhalte einzuüben, die als Ausstattung zum Verhalten in der Welt zu verstehen sind und der Bewältigung von Lebenssituationen dienen, wobei Bewältigung nicht Anpassung und Konformität, sondern Anpassung und Veränderung im Sinne der Struktur von Sozialisation und Gegensozialisation bedeutet" (ebd., S. 76).

Wesentlich ist dabei die "Hilfe beim Prozeß der Selbstverwirklichung", die Jugendarbeit leisten soll. Einerseits soll Jugendarbeit dazu beitragen, den einzelnen in seinem Prozeß der Identitätsbildung prophylaktisch-therapeutisch zu unterstützen; andererseits soll Jugendarbeit dort sozialtherapeutische Hilfestellungen leisten, wo in einem späteren Lebensabschnitt eine in früheren Phasen nicht gelungene Identität nachgeholt wird. Das Ziel, für das sich Jugendarbeit dabei einsetzt, ist die Veränderung von Gesellschaftsformen, "die Individualismus, egozentrischen Konkurrenzkampf in der Leistungsproblematik, in Beruf und Liebe herausbilden", ebenso wie die Veränderung von Institutionen, "die durch Kollektivismus, Entfremdung und Verdinglichung Identitätsbildung verhindern" (ebd., S. 70).

Den Prozeß einer gelungenen Identitätsfindung versucht Veelken näher zu bestimmen im Rückbezug auf das Phasenmodell Eriksons, das für die spätere Kindheit und das Jugendalter die Problematik von "Leistung gegen Minderwertigkeitsgefühl", "Identität gegen Identitätsverwirrung" und "Intimität gegen Isolierung" thematisch relevant sieht (vgl. ebd., S. 20 ff). In seinem Entwurf eines "Curriculums identitätsentfaltender Jugendarbeit" kommt Veelken dann zu einem gruppentheoretisch ausdifferenzierten Konzept, das die einzelnen Phasen mit ihren Leitzielen "Leistung", "Identität" und "Intimität" in einer vergleichenden Gegenüberstellung von Erikson, Mills und Homans zu einem Interdependenzmodell von Identitätsentfaltung und Gruppenbildung verdichtet (vgl. ebd., S. 124 ff).

Während die soziologische Theorie Jugendarbeit als Teil des Gesellschafts- und Sozialisationssystems begreift (vgl. Schefold), stellt die sozialpsychologische Theorie die in der Jugendarbeit aufweisbaren Interaktions- und Identitätsstrukturen in den Mittelpunkt (vgl. Veelken). Jugendarbeit wird als Interaktionssystem begriffen, das durch wechselseitige Erwartungsstrukturen bestimmt wird. Damit ist die Vielzahl der Theorieansätze zur außerschulischen Jugendarbeit noch nicht erschöpfend bezeichnet[80]. Bei der hier getroffenen Auswahl soll abschließend noch ein weiterer Ansatz angerissen werden, der die Darstellung des Wissensvorrates in der Jugendarbeit nach der Seite der deduktiv-empirischen Theorie vervollständigt; gemeint ist der Ansatz von Kraak (1976; 1978), der zwar nicht speziell für die Jugendarbeit formuliert worden ist, aber als sozialpädagogischer Ansatz gleichermaßen für die Jugendarbeit Relevanz beanspruchen kann.

Kraak geht davon aus, der Erfolg pädagogischen, sozialpädagogischen und sozialen Handelns hänge davon ab, "daß man jeweils die richtigen Entscheidungen trifft" (Kraak, 1978, S. 28). Alle Praxisprobleme ließen sich als "Probleme der Zielfindung" oder als "Probleme der Wegfindung" auffassen. "Bei Problemen der Zielfindung geht es um die Frage: Was soll in einem bestimmten Praxisfeld, z.B. in einer bestimmten Institution, etwa in einem Heim, erreicht werden? Was soll das Ergebnis der Arbeit sein? Bei Problemen der Wegfindung geht es um die Frage: Auf welchem Wege, auf welche Weise, d.h. durch welche Handlungen, welche Maßnahmen, welche Methoden sollen die gewählten Ziele erreicht werden?" (ebd., S. 28; vgl. Lindenlaub, 1976, S. 112 ff).

Wenn nun unser Handeln interessen- und theoriegeleitet ist, d.h. auf bestimmten Hintergrundannahmen und Erwartungen gründet, die zutreffen oder auch nicht zutreffen, so ist es um des erfolgreichen Handelns wegen notwendig, diese Hintergrundannahmen und Erwartungen möglichst zutreffend zu gestalten. "Denn wenn sie nicht zutreffen, werden uns Ziele, die wir erreicht haben, enttäuschen: Sie werden andere Auswirkungen haben, als wir erhofften. Wenn Theorien nicht zutreffen, dann werden unsere Maßnahmen, unsere Handlungen nicht den gewünschten Erfolg haben. Darum ist folgendes notwendig:

1. Wir müssen uns jeweils klarmachen, welche theoretischen Annahmen unseren Erwartungen zugrundeliegen. Wir sollten diese Theorien ausdrücklich formulieren.
2. Wir sollten versuchen, uns ein Urteil darüber zu bilden, ob diese Theorien tatsächlich zutreffen oder ob sie möglicherweise falsch sind" (ebd., S. 30).

Kraak schlägt deshalb vor, diese Theorien hinsichtlich ihrer Realitätsangemessenheit zu beurteilen. Als Prinzip der Theoriebeurteilung nennt er den "Vergleich der Aussage einer Theorie mit Beobachtungen, also mit Sachverhalten der Erfahrungen" (ebd., S. 30). Hier wird deutlich, daß sein am "deduktiven Empirismus" orientiertes Wissenschaftsverständnis einen "restringierten Theoriebegriff" impliziert. Bereits eine singuläre Aussage über einen vermuteten Ursache-Wirkungszusammenhang wird als "Theorie" bezeichnet, die nur noch der "Beurteilung" unterzogen werden muß, bevor sie als Entscheidungsgrundlage akzeptiert oder verworfen wird. Trotz dieser einschränkenden Kritik bleibt aber die Möglichkeit legitim, Ziel-Mittel-Zusammenhänge in der

von Kraak vorgeschlagenen Weise für die Entscheidung sozialpraktischen Handelns zu bestimmen. Ein Weg, eine handlungsrelevante Theorie zu gewinnen, liegt darin, diagnostische Informationen feststellender, erklärender und vorhersagender Art zu gewinnen, um etwa die Bedingungen sozialpädagogischen Handelns in einer Institution der Jugendarbeit analysieren und die Innovationsmöglichkeiten realistisch einschätzen zu können (vgl. ausführlich: Kraak, 1976). Zwar kann ein solches Modell aufgrund seiner Einfachheit und Klarheit auf den ersten Blick bestechen, doch hat es sich einige entscheidende Anfragen und Kritiken gefallen zu lassen, die seinen Handlungswert empfindlich in Frage stellen.

Zunächst ist darauf zu verweisen, daß keine Theorie die Entscheidungen des Handelns abnimmt, sondern lediglich Hilfen leistet, einen Gegenstandsbereich im Sinne der je gegebenen Werthaltungen, Deutungsmuster und Handlungsprämissen deutlicher zu erfassen, also Entscheidungen allenfalls vorbereitet, indem sie hilft, die relevanten Bedingungen und Folgen einer Entscheidung abzuschätzen. Aber was ist relevant? Die auf einer Objektdefinition der Adressaten sozialer Arbeit beruhende Zielfindung und Wegfindung wird von dem Relevanzkriterium der technologischen Machbarkeit bestimmt. Woher der Sozialpädagoge seine Ziele nimmt, bleibt unklar (gesellschaftlicher Interventionsauftrag oder Interessen der Adressaten?). Eine Subjektdefinition der Adressaten gründet sich demgegenüber auf Verständigungs- und Konsensbildungsprozessen, die die Gleichberechtigung und wechselseitige Gleichachtung von Sozialpädagogen und ihren Adressaten voraussetzen. Obwohl prinzipiell auch eine Subjektdefinition der Adressaten in die Ziel- und Wegfindung einbezogen werden kann, ist doch schon in dem konzeptuellen Gerüst einer so wie von Kraak verstandenen Theorie die Objektdefinition angelegt. Erfolgreiches Handeln ist dann eine "Bearbeitung" vorgefundenen "Materials" nach Maßgabe der technologisch reformulierten Hypothesen und keine humanistische Praxis. Des weiteren erweist sich das "naive" Verständnis von "Tatsache und Beobachtung" als äußerst problematisch. Die u.U. notwendig werdende Korrektur von Zielen und Maßnahmen kann nicht sich einfach an den "beobachteten Tatsachen" orientieren, da diese Tatsachen sinnhaft konstruiert und die Beobachtung wie auch die Tatsachen "theoriegetränkt" sind. Schließlich korrigieren sich als unzureichend erweisende Theorien nicht unmittelbar und spontan, sondern erst, wenn sich der gesamte Bedeutungshorizont und mit ihm die Gewichtung und Beurteilung der Tatsachen verändert haben[81)].

Damit wird die Theorie Kraaks dem sinnhaften Aufbau der Alltagswelt und den komplexen Bedeutungsstrukturen ihrer problematischen Situationen kaum gerecht; der theoretische Wissensvorrat erweist sich als schematisch, mit einer Affinität zur Sozialtechnologie, eignet sich aber gerade dadurch besonders für eine systemkonformistische und interventionistische Sozialpädagogik und Sozialarbeit, die die Menschen in ihrem Arbeitsbereich als bloße institutionelle Verfügungsmasse zu begreifen nahelegt. Dies ist zumindest als reale Gefahr in der theoretischen Perspektive eines sich im Sinne des deduktiven Empirismus konstituierenden Wissensvorrates angelegt.

Im folgenden will ich - über die bisher skizzierten Theorien der Jugendarbeit hinaus - den theoretischen Wissensvorrat in seinen Dimensionen des normativen Programms, des beschreibenden und erklärenden Konzepts sowie des Zielkonzepts und Handlungsprogramms darstellen, um im Sinne wissenschaftlicher Selbstreflexion den theoretischen Wissensvorrat der Jugendarbeit in seinem systematischen Aufbau aufzuweisen.

Unter dem Aspekt der erkenntnis- und handlungsleitenden Interessen läßt sich ein Teil des theoretischen Wissensvorrates als normatives Fundamentalprogramm verstehen, das Sinn und Bedeutungsfunktion des Wissens präfiguriert und somit auch Vorstellungszusammenhänge über die Aufgabe von Wissenschaft und Theorie der Jugendarbeit enthält.

Die Aufgabe von Wissenschaft läßt sich dahingehend bestimmen, daß Wissenschaft Modelle über Wirklichkeit konstruiert, diese Modelle mit der Wirklichkeit konfrontiert und nach Übereinstimmung von Modell und Wirklichkeit strebt. Von einer kritisch-humanistischen Wissenschaft - im Gegensatz zum deduktiven Empirismus - kann die Angleichung von Modell und Wirklichkeit in doppelter Hinsicht praktiziert werden, und folglich ist die Angleichung von Modell und Wirklichkeit auch dadurch zu erreichen, daß durch Eingriffe in die Wirklichkeit die Wirklichkeit dem Modell angeglichen wird. Wenn eine Theorie beansprucht, derart Wirklichkeit zu verändern, bedarf sie zuallererst eines normativen Programms, das die Erkenntnis und Handeln steuernden Interessen ausmacht und in strategisch erreichbare Ziele transformiert. Dieses Normprogramm stellt zudem die Kriterien bereit, nach denen Wissen releviert wird, d.h. Bedeutung gewinnt für die Orientierung des Denkens und Handelns.

Wissen gewinnt dann praktische Bedeutsamkeit, wenn es in kommunikatives und instrumentelles Handeln eingeht und der Bewältigung von Problemsituationen dient, die jeweils auf dem Hintergrund spezifischer Bedürfnisse und Interessenlagen als problematisch definiert werden. Wenn das normative Programm einer kritischen Theorie der Jugendarbeit relevant werden soll, muß es sich mit den Problemdefinitionen und Erfahrungen der zu verändernden Praxis vereinbar erweisen. Das heißt, die Bedeutungskriterien der Theorie müssen prinzipiell der Interessenlage der in der Jugendarbeit handelnden Personen entsprechen, also akzeptabel und in Handlung umsetzbar sein.

Diese Vorüberlegungen machen deutlich, daß die normativen Komponenten einer auf praktische Verwertbarkeit hin angelegten Theoriebildung in der Praxis annehmbar sein müssen, wenn die Theorie überhaupt eine Chance haben will, die Praxis in ihrer Veränderungstendenz zu unterstützen. Damit eine Theorie rezipiert und praktisch reformuliert werden kann, muß das in ihr sich repräsentierende Wissen in der jeweiligen Praxis einem Legitimierungs- und Akkreditierungsprozeß unterzogen werden. In diesen Prozessen und in dem ggf. zusätzlich notwendig werdenden Transformationsprozeß muß dieses Wissen den spezifischen Verwertungsbedingungen der Praxis angeglichen werden.

Die normativen Grundorientierungen, die - bewußt herausgearbeitet - als erkenntnis- und handlungsleitende Interessen bezeichnet werden können, lassen sich auf der Grundlage dieser Auffassung wie folgt darstellen:

a) Ziel der Theorie der Jugendarbeit ist die Veränderung der Praxis. Die Theorie bietet einen Orientierungszusammenhang, der die Bedingungen, Ziele und Folgen des Handelns in Jugendarbeit strukturiert und legitimiert. Kriterium des Erfolgs der Theorie ist die Praxis, die korrigierend auf die Theorie zurückwirkt: die Theorie muß aus den praktischen Erfahrungen weiterentwickelt werden. Erst eine in diesem Sinne praktische Theorie kann Grundlage verändernden Handelns sein.

b) Die Theorie der Jugendarbeit vertritt das Ziel der Emanzipation im Sinne des tendenziellen Abbaus von Entfremdung und ihren institutionellen und psychosozialen Bedingungszusammenhängen. In diesem Sinne bedeutet die in der praktischen Arbeit zu konkretisierende Zielvorstellung der

Emanzipation den Abbau "überflüssiger Vergesellschaftung" in erfahrungszentrierten und bedürfnisbezogenen Lernprozessen, die auf Selbstorganisation und Initiative gründen.

c) Der Ansatz der praktischen Arbeit weist sich aus durch Erfahrungsbezug und Bedürfnisorientierung. Lernprozesse in der Jugendarbeit knüpfen an den Erfahrungen und Bedürfnissen der Jugendlichen an und zielen darauf ab, den Jugendlichen zu ermöglichen, in gruppensolidarischen und identitätsentfaltenden Handlungsprozessen ihre Bedürfnisse und Erfahrungen zu erkennen, zu artikulieren und selbstorganisiert zu verwirklichen.

d) Die theoretischen Orientierungen dürfen dabei nicht empiristisch-kurzschlüssig die vorhandenen Bedürfnisse und Erfahrungen als die einzig gegebenen ausgeben. Statt die Bedürfnisse Jugendlicher auf die empirisch feststellbaren zu reduzieren, geht die kritisch-emanzipative Jugendarbeit davon aus, daß jeder Mensch ein objektives Bedürfnis nach Selbstverwirklichung und schöpferischer Entfaltung hat, das in der Jugendarbeit sich in den Handlungen der Jugendlichen entfalten soll.

e) Der Lernprozeß in der Jugendarbeit gründet nicht auf der Vermittlung abstrakter und erfahrungsleerer Information, sondern auf den alltäglichen Erfahrungen, Konflikten und Bedürfnissen, die die Jugendlichen mitbringen. In exemplarischen Lernprozessen werden diese Erfahrungen etc. als Teil einer kollektiven Lebenssituation begriffen, die im emanzipatorischen Sinne bearbeitet werden kann. Dabei werden konflikthafte Selbsterfahrungen und psychosoziale Krisen nicht als individuelles Schicksal oder gar persönliches Versagen interpretiert, sondern im Aufweis ihres gesellschaftlichen Bedingungszusammenhangs relativiert als gesellschaftlich begründete Konflikterfahrungen und Krisen, denen der einzelne nicht schicksalhaft ausgeliefert ist, sondern sie bewältigen kann im verändernden Handeln.

Diese normativen Grundannahmen lassen sich in dem erkenntnis- und handlungsleitenden Interesse zusammenfassen, das die Theorie und Praxis auf die Veränderung der gesellschaftlichen Strukturen im Sinne der Befreiung von inneren und äußeren Zwängen verpflichtet und danach fragt, wie die auf Initia-

tive, Reflexivität, Identitätsentfaltung, Solidarität und Selbstorganisation gründende Praxis der Veränderung möglich wird, wo die Jugendarbeit in ihren realen Bedingungen und Ausprägungen Ansätze einer solchen Praxis bietet und welche Rolle der Theorie als kritisch-praktischer Reflexionsansatz im emanzipatorischen Prozeß der Jugendarbeit zukommt.

Des weiteren ist der theoretische Wissensvorrat in seiner die Wirklichkeit beschreibenden und erklärenden Dimension zu thematisieren. Denn es kommt nicht nur darauf an, daß das normative Fundament und die sinnhaften Grundstrukturen des Wissensvorrates aufgewiesen werden, sondern es sind auch die in der Jugendarbeit konstatierbaren sozialen Prozesse und Strukturen sowie deren Determinanten und Funktionen möglichst differenziert aufzuzeigen, zu beschreiben und zu erklären. Damit ist der theoretische Wissensvorrat zur Jugendarbeit als beschreibendes und erklärendes Konzept gemeint. Folgenden Fragestellungen kommt hier ausgewiesene Wichtigkeit zu:

a) Welchen Beitrag leistet die Jugendarbeit als Teil des Sozialisationssystems zur sozialen Kontrolle, sozialen Plazierung und gesellschaftspolitischen Aktivierung Jugendlicher (vgl. Schefold, 1972, S. 54)?

b) Welche Leistung erbringt die Jugendarbeit hinsichtlich der Identitätsfindung Jugendlicher? Sind die von ihr erbrachten Sozialisationsleistungen subsidiärer, korrektiver oder originärer Art (vgl. Schefold, 1972, S. 117 ff)? Vermittelt die Jugendarbeit funktional spezifische oder metafunktionale "Qualifikationen"?

c) Was sind die strukturellen Bedingungen und spezifischen Strukturmerkmale des Sozialisationsfeldes "Jugendarbeit" (Marginalität, Freizeitcharakter, Freiwilligkeit; vgl. Hornstein u.a., 1975, S. 165 ff)?

d) Welche gesellschaftlichen Interessenlagen gehen in den Sozialisationsauftrag der Jugendarbeit ein (Verbandsinteressen, Jugendpolitik)?

e) Welche Formen von Jugendarbeit gibt es, und durch welche organisatorischen, interaktionellen, personellen und sachlichen Bedingungen zeichnet sich die jeweilige Jugendarbeit aus?

f) Welchen Adressatenkreis hat die jeweilige Jugendarbeit, und wie ist die Lebenssituation der Jugendlichen? Welche Erfahrungen, Bedürfnisse, Interessen und Konflikte haben diese Jugendlichen?

g) Welche Ziele vertritt die Jugendarbeit, welche Methoden setzt sie ein und welche Inhalte spielen eine Rolle? Ist das Angebot pädagogisch begründet? Sind die Ziele, Methoden und Inhalte in ihrer Bedeutung reflektiert?

h) Ist das Konzept der Arbeit theoretisch begründet? Wird die Theorie aus den Erfahrungen der Praxis weiterentwickelt? Hat die Theorie erneuernde Auswirkungen auf die Praxis?

Ohne mit diesen Fragen die beschreibende und erklärende Aufgabe der Theorie erschöpfend beschrieben zu haben, soll im folgenden übergegangen werden zu der Dimension des Ziel- und Handlungsprogramms. Während das normative Fundamentalprogramm nur eine grobe Zielorientierung liefert, bedarf das praktische Arbeiten mit Jugendlichen in der Jugendarbeit genauerer Überlegungen. So ist etwa zu fragen, welche Ziele bei einem bestimmten Adressaten sinnvoll und möglich sind, wie diese Adressaten ggf. die Zielsetzung mit beeinflussen oder - im Idealfall - im Verlauf eines selbstorganisierten Lern-Handlungs-Prozesses bestimmen können und wie - mit welchen Mitteln und auf welchem Wege - diese Ziele sich erreichen lassen.

Ist es auch sehr problematisch, emanzipatorische Lernziele operationalisieren zu wollen, da sie aufgrund ihrer Komplexität, relativen Offenheit und zukunftsgerichteten Unbestimmtheit sich einem "Programmierungsverfahren" entziehen, so soll dennoch auf das Planungsinstrumentarium der Curriculumentwicklung verwiesen werden (vgl. Sielert, 1976); denn zumindest dürfte außer Frage stehen, daß auch emanzipatorische Lernprozesse prinzipiell der Planung bedürfen, einer Planung freilich, die ihre "Adressaten" nicht verschult, sondern Ressourcen zur Selbstorganisation bereitstellt.

Das theoretische Wissen zur Jugendarbeit ist schließlich auch mit exemplarischen Modellen verbunden, die wichtige Konkretisierungen theoretisch fundierter Arbeit mit Jugendlichen präsentieren. Hier sei als beispielhaft der

biographisch-alltagsweltliche Ansatz von Behrendt/Grösch (o.J.) genannt. Eine solche Konkretisierung gehört notwendig zu einem sich als Praxistheorie begreifenden Wissensvorrat und stellt gewissermaßen die Verbindung zwischen den lebensweltlichen Praxissituationen und den theoretischen Problematisierungen und Handlungsorientierungen dar.

Das im Rahmen dieser Arbeit im wertenden Sinne präferierte Verständnis von theoretischem Wissen ist nicht von den lebensweltlichen Situationen entrückt, sondern in den reflexiven Leistungen auf den sinnhaften Aufbau der Situationen und Subregionen der Alltagswelt bezogen. Es erachtet eine kritisch-humanistische Praxis nur dann als möglich, wenn diese Praxis ein selbstreflexives Bewußtsein ihrer Möglichkeiten und Begrenzungen herausbildet, im weiten Verständnis des Begriffs also zur "Theorie" kommt. Das Vorhandensein einer praktikablen kritischen Theorie ist eine wesentliche Bedingung einer reflektierten Praxis von Jugendarbeit. Denn die Praxis der Jugendarbeit kann nicht besser sein als die Theorie, die ihr zugrunde liegt.

Die Praxis und Theorie gleichermaßen vorantreibende Kraft ist die Reflexion, insbesondere die tätige Reflexion. Der theoretische Wissensvorrat zur Jugendarbeit kann für den lebensweltlichen Handlungsbereich ein kritisches Korrektiv sein, insoweit er die Partikularität der Handlungssituation in der jeweiligen Praxis von Jugendarbeit aus einer anderen Perspektive als der des unmittelbaren lebensweltlichen Handelns zu sehen erlaubt. Die partikulare Situation (und jede Situation ist partikular, obwohl u.U. sie als exemplarische über die Partikularität hinausweist) kann so rückgebunden werden an das Handlungsfeld mit seinen gesellschaftlichen Bedingungszusammenhängen und in eine emphatische Sicht der jeweiligen Praxis von Jugendarbeit eingehen. Auf der Grundlage dieses Wissensvorrates können ferner die konstitutiven Bedingungen der Situation leichter erfaßt werden; er kann helfen, die überraschende Fülle von Geschehnissen zu gliedern, die Typisierungen der Praxis zu hinterfragen und die Selbstreflexion des Jugendarbeiters auf seine eigene Rolle hin zu ermöglichen im Sinne der Fähigkeit zum "soziologischen Denken" (vgl. Mills, vgl. Negt).

Wie der Begriff "Praxistheorie" deutlich machen soll, geht es dabei nicht um Theorie schlechthin, sondern um eine Theorie, die erklärtermaßen der Innova-

tion der Praxis dienen soll. Von daher gesehen hat sich die Praxis von Jugendarbeit nicht für oder gegen "Theorie" zu entscheiden, sondern für einen spezifischen Typus theoretischen Wissens und eine spezifische praxisnahe Produktionsweise des Wissens und gegen eine Theorie, die - auf der Subjekt-Objekt-Spaltung gründend - die Praxis als ihr Jenseits betrachtet.

Das theoretische Wissen in seinem Verständnis als Praxistheorie hat verschiedene Kriterien zu erfüllen; es hat sich einzulassen auf die Lebenszusammenhänge der verschiedenen Gruppen Jugendlicher, es hat als Theorie interaktioneller Zusammenhänge das Verhältnis der Mitarbeiter zu den Jugendlichen einzuschließen, es hat mit seinem politisch-ökonomischen Ansatz den Zusammenhang von gesellschaftlicher Krisensituation, sozialer Determination und Funktion der Jugendarbeit, von Arbeitslosigkeit, Entfremdung etc. zu erfassen.

Einschränkend ist aber zu sehen, daß jedes Wissen, das die Beschränktheit der konkreten Situation und der entsprechenden konkreten Erlebens- und Handlungsperspektive übersteigt, einen Verlust an konkreter Erlebensfülle erleidet, gegenüber dem Gewinn einer breiteren und tieferen Sicht des inneren Zusammenhangs von Situation und Handlungsfeld. Im theoretischen Wissen werden Personen und Situationen nicht in der Unmittelbarkeit des mitweltlichen Erlebens und Handelns sichtbar, sondern immer nur typisiert. Mit anderen Worten, in der theoretischen Perspektive geht aufgrund wissenschaftlicher Typisierungen die konkrete Fülle der Situationen und Personen verloren und damit auch die unmittelbare Lebendigkeit des situativen und mitmenschlichen Bezuges. Von daher kann der theoretische Wissensvorrat allein nicht hinreichende Grundlage für die Bewältigung lebensweltlicher Praxis sein. Das theoretische Wissen zur Jugendarbeit als einem lebensweltlichen Praxisfeld hat sich mit dem lebensweltlichen Erfahrungswissen zu verbinden. Erst durch ein Handeln, das beide Wissensvorräte für sich erschließt, wird die Praxis der Jugendarbeit im Sinne der kritisch-humanistischen Wirklichkeitskonstruktion ("reflexive Institution") verändert werden können.

C DAS THEORIE-PRAXIS-PROBLEM

Wie bereits dargelegt, bemühe ich mich um eine Reformulierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses als Verhältnis von wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Wissen. Damit soll nun nicht die Kategorie der Praxis eliminiert bzw. im Wissensbegriff aufgelöst werden, vielmehr ist der eingeschlagene Weg ein anderer: die Öffnung der Verstehenden Soziologie für die mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis gegebene Fragestellung wird mit der Erwartung verbunden, vom wissenssoziologischen Konzept könne das Theorie-Praxis-Verhältnis neue Impulse erhalten.

Dabei werden "Theorie" und "Praxis" in ihrer realen Trennung aufgenommen, d.h. sie werden als zwei arbeitsteilig differenzierte Wirklichkeitsregionen thematisiert und unter dem Aspekt ihres realen Wechselbezuges analysiert. Das Erkenntnisinteresse ist auf die Erhöhung der Transferenz von Theorie und Praxis gerichtet.

Hier ist jedoch zu berücksichtigen, daß es nicht reicht, von Theorie und Praxis zu sprechen, ohne deutlich zu machen, was unter beiden zu verstehen ist. Auch sollen die vorangegangenen Überlegungen nicht nur zu "Wissen" und "Wissensvorrat" (Kap. B), sondern auch zu "Institution" (Kap. A) aufgenommen werden, und zu den dort entwickelten Vorstellungen von "verregelter" und "reflexiver Institution" sollen diesen Institutionstypen adäquate Praxisformen aufgezeigt werden, was eine Sichtung verschiedener Praxisbegriffe erfordert.

Darüber hinaus reduziere ich das gewaltige Theorie-Praxis-Problem[1] auf das Verhältnis von wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen. Die Thematisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses als Verhältnis von wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Wissen ist ansatzweise und mit unterschiedlicher Fragerichtung mehrfach versucht worden[2]. Diese Versuche scheinen mir einen vielversprechenden Zugang zur Theorie-Praxis-Problematik zu eröffnen, der erkenntnistheoretisch, forschungspragmatisch und berufspraktisch interessante Perspektiven für eine in kritisch-praktischer Absicht betriebene So-

ziologie und Sozialpädagogik mit sich bringt[3].

Mit der Fassung des Theorie-Praxis-Verhältnisses als Verhältnis von wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen ist zunächst eine thematische Reduktion geleistet, die die Konzentration auf einen Teilaspekt des Theorie-Praxis-Problems erlaubt, dabei aber die Fülle von Fragen und Antwortversuchen in den philosophischen Systemen und Denkmodellen weitestgehend suspendiert bzw. in den Horizont verweist. Doch liegt der Gewinn dieser Reduktion nicht nur in der Findung eines thematischen Kerns und der Möglichkeit, die Aufmerksamkeit auf diesen Kern zu richten, sondern zentral in einer Problemverdichtung: in dem Verhältnis von wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen verdichtet sich das Theorie-Praxis-Problem, so wie es einerseits in der deutschen und amerikanischen Soziologie und andererseits - mit anderer Akzentuierung - in der Sozialpädagogik diskutiert wurde. Ersteres läßt sich mit der Chiffre eines "Spannungsverhältnisses von Normativität und Objektivität" umschreiben, "das heißt die Frage, wie angesichts des politisch-normativen Gehalts soziologischer Forschung und ihrer Abhängigkeit von gesellschaftlichen Interessen Engagement und Distanz, Emanzipationsstreben und Realitätsgerechtheit der Forschung methodisch zu vereinigen sind" (Ulrich Beck, 1974, S. 13), eine Frage, die nicht nur erkenntnistheoretische und methodologische Diskussionen bestimmt hat[4], sondern in ihren vielfältigen Ausdifferenzierungen auch in wissenschaftssoziologische Problematisierungen eingegangen ist[5] und forschungsstrategische Blüten getrieben[6], mithin sogar Früchte getragen hat[7]. Für die Sozialpädagogik, die ehrgeizig ihre Akkreditierung als wissenschaftliche Disziplin betrieben und in ihren praktischen Vollzügen eine Professionalisierung durchlaufen hat und weiterhin durchläuft[8], hat sich das Theorie-Praxis-Problem weniger als erkenntnistheoretisch-methodologisches, denn als berufspraktisches Problem gestellt mit der Folge der Thematisierung des Erkenntnis- und Handlungswertes theoretischer Ansätze für die Bewältigung der Berufspraxis bzw. für gezielte Gestaltungen und Veränderungen sozialpädagogischer Praxisfelder[9]. Schließlich sind auch in den Erziehungswissenschaften Fragen der Theorie-Praxis-Vermittlung (Oelkers, 1976), der Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie (Blankertz, 1978) und der Begründung der Pädagogik als "Handlungswissenschaft" (Niessen, 1979) verstärkt aktuell geworden. Profitiert haben die in den Disziplinen geführten Diskussionen von der seit

Anfang der 70er Jahre verstärkt einsetzenden Rezeption der interaktionistisch-verstehenden Ansätze in der Soziologie[10]. Inzwischen ist diese Rezeption regelrecht zur Mode geworden und zeigt mit dem inflationistischen Gebrauch der Alltagskategorie ähnliche Auswüchse wie seinerzeit die Emanzipationsdiskussion. Umso wichtiger erscheinen fundierte Erarbeitungen des kritischen und praktischen Gehalts der interaktionistisch-verstehenden und ethnomethodologischen Position, die nicht einer modisch-seichten Oberflächenströmung verhaftet bleiben, sondern die verborgenen Unterströmungen und Stromschnellen zu erfassen suchen und den Blick zurück zur Quelle und totgesagten Nebenläufen nicht scheuen sowie auch die Schauplätze anderer Theoriediskussionen einbeziehen.

Im folgenden soll es darum gehen, zunächst die Vielfalt von Praxis- und Theoriebegriffen aufzuweisen und für unsere Fragestellung auszuwerten. Daran anschließend werden Modelle des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis dargestellt und verschiedene Varianten in der Deutung der Kluft zwischen Theorie und Praxis aufgezeigt. Schließlich wird die Theorie-Praxis-Spaltung anhand eines Praxisfeldes, der außerschulischen Jugendarbeit, exemplarisch dargestellt und analysiert.

I Die Heterogenität und Polyvalenz von Theorie- und Praxisbegriffen

In dem akkumulierten Wissensbestand der Wissenschaft wie auch in den aktuellen Diskussionen zeigt sich eine Fülle von verschiedenen Begriffen und Modellen, die Praxis und Theorie betreffen. Da es nicht Aufgabe der vorliegenden Arbeit sein kann, eine Begriffsgeschichte zu "Theorie" und "Praxis" zu schreiben, werde ich mich auf einige wenige Ansätze zum Theorie-Praxis-Verhältnis beschränken, die für meine Fragestellung besonders geeignet sind.

Die Theorie-Praxis-Diskussion läßt sich bis auf Sokrates und Aristoteles zurückverfolgen. Schon hier zeigt sich, daß das Verhältnis von Theorie und Praxis in klassischen philosophischen Systemen unterschiedlich konstruiert wurde. Während bei Sokrates und Plato Theorie und Praxis aufeinander verweisen, sind sie bei Aristoteles voneinander isoliert (vgl. Ritsert, 1969, S. 168 ff; Schmied-Kowarzik, 1974, S. 133 f)[11]. In der derzeitigen soziologischen und wissenschaftstheoretischen Diskussion finden sich in ähnlicher Weise Positionen, die die Verbindung bzw. Getrenntheit von Theorie und Praxis voraussetzen.

Die Heterogenität von Theorie- und Praxisbegriffen zeigt sich hier in einer relativen Uneinheitlichkeit und auch Unvereinbarkeit von Theorie- und Praxisbegriffen verschiedener Provenienz. Im folgenden soll insbesondere der "szientistische" Theoriebegriff dargestellt und nach Maßgabe eines "kritischen" Wissenschaftsbegriffs kritisiert werden. "Polyvalenz" bezieht sich darauf, daß der Aufforderungscharakter dieser Theorie- und Praxisbegriffe mehrwertig ist hinsichtlich des Forschungshandelns und des Verwendungszusammenhanges wissenschaftlichen Wissens. Während etwa im szientistischen Wissenschaftsverständnis der Theoriebegriff eine wissenschaftsimmanente Bedeutungsfestlegung erfährt mit einem spezifischen Konnotationsfeld (Hypothesenbildung und -prüfung, Experiment, nomologisches Wissen, Wertfreiheit, sozialtechnologische Reformulierung von Aussagezusammenhängen), ist der Theoriebegriff im kritischen Wissenschaftsverständnis wissenschaftstranszendent gefaßt (sein Konnotationsfeld umschließt Gesellschafts- und Ideologiekritik, den Aufweis repressionsfreierer Alternativen und Möglichkeiten verändernden Handelns). Dementsprechend wird auch die "Praxis" unter-

schiedlich gefaßt, zum einen als außerwissenschaftlicher Anwendungsbereich sozialtechnologisch reformulierten Wissens, zum anderen als Grundlage und Ziel wissenschaftlicher Aktivität, die auf Gestaltung und Veränderung menschlicher Daseinsbedingungen bezogen ist.

Die folgenden Ausführungen enthalten zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Theorieverständnis szientistischer bzw. positivistischer Provenienz und zielen des weiteren auf einen entfalteten Praxisbegriff, der den Folgeüberlegungen zum Theorie-Praxis-Problem vorangestellt wird.

1. Theoriebegriffe

Wie schon der Aufweis konkurrierender Theoriebegriffe (vgl. Kap. B) gezeigt hat, geht der szientistische bzw. positivistische Theoriebegriff von einer radikalen Scheidung von Theorie und Praxis aus. Demgegenüber vertritt die kritisch-dialektische Wissenschaftsauffassung einen Theoriebegriff, der grundsätzlich auf Praxis bezogen ist und die Einheit von Theorie und Praxis unter Bezugnahme auf die "menschliche Gesamtpraxis" (als das Bezugssystem jedweder praktischen und theoretischen Aktivität) betont und anstrebt.

Der neopositivistische Theoriebegriff in der Spielart des kritischen Rationalismus nach Popper[12)] erteilt zwar durch seine Kritik an der naiv-empiristischen Grundhaltung und an dem Postulat der empirischen Verifizierbarkeit dem logischen Positivismus[13)] eine Absage, bleibt aber im zugrundeliegenden Wissenschaftsverständnis der strikten Trennung von Tatsachenfeststellungen und Werturteilen einerseits sowie dem Nebeneinander von Theorie und Praxis andererseits verhaftet (vgl. Wellmer, 1971^3, S. 16-25), was ihm den Vorwurf der "positivistisch halbierten Vernunft" einbrachte (vgl. Habermas, 1971^2, S. 39 ff).

Die Verbindung von Theorie und Praxis kann diesem Wissenschaftsverständnis nach nur im Nachhinein geleistet werden, weil der Verwendungszusammenhang von der eigentlichen Theoriebildung, der Beobachtung und dem Aufstellen und Prüfen deduktiv zusammenhängender Hypothesen, abgespalten und als

außerwissenschaftlicher Problemkreis begriffen wird. Im innerwissenschaftlichen Zusammenhang ist die in anderen Reflexionszusammenhängen differenzierte Praxiskategorie auf einen positivistischen Begriff von Erfahrung reduziert, der sich zentral auf die empirische Kontrollierbarkeit der gemachten Beobachtungen bezieht[14]. Eine entsprechende Einengung erfährt die Kategorie der "Kritik", die als rein logische Kategorie gefaßt jedwede gesellschaftskritisch-ideologiekritische Intention verschüttet[15]. Im Hintergrund steht bei alledem ein szientistisches Wissenschaftsverständnis, das den Gewinn nomologischen Wissens auch im Bereich der Sozialwissenschaften um des Ideals der Einheit der Realwissenschaften willen als einzig legitime Aufgabe von Wissenschaft begreift[16] und damit einem Modell entsubjektivierter Wissenschaft[17] verfällt.

Das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen, in dieser Arbeit aus praktischen Gründen thematisch relevant gemacht, wird in einem solchen Wissenschaftsmodell eingeengt auf das Problem der exakten Wissenschaftssprache, die sich von der Unschärfe alltagspragmatischer Sprachgewohnheiten abzusetzen habe[18]. Mit dieser Problemperspektive wird von vornherein die Frage der Vermittlung von Alltagssprache und Wissenschaftssprache im Entstehungs- und Verwendungszusammenhang wissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung verhindert bzw. ein mechanistisches Vermittlungsmodell für die außerwissenschaftliche Umsetzung und Anwendung wissenschaftlichen Wissens begünstigt.

Das Prinzip der methodisch angeleiteten Wissenschaftspraxis der positiven Wissenschaft fordert die Trennung von alltagsweltlichen Erfahrungen, die als subjektiv und "zufällig" aus dem Forschungsprozeß eliminiert werden, und wissenschaftlich kontrollierter empirischer Erfahrung als einem Prozeß der verobjektivierten, durch empirische Nachprüfbarkeit und Deduktion gekennzeichneten Produktion von Wissen. Indem der Wissenschaftler als forschendes Subjekt - wie die Position des Kritischen Rationalismus zeigt - mit seinen Erfahrungen, Präferenzen und Werthaltungen in den psychologischen Entstehungszusammenhang verwiesen wird, erfolgt um des Ideals der empirischen Nachprüfbarkeit wegen die Elimination subjektiver Relevanzen und Erfahrungen aus der als Aussagezusammenhang verstandenen Wissenschaft.

Zwar sieht Albert durchaus, daß die wissenschaftliche Erkenntnis "das Ergebnis einer Tätigkeit ist, die mit Entscheidungen aller Art durchsetzt ist" (Albert, 1976, S. 169), vertritt aber die Meinung, die Motivation des Forschers sei "möglicherweise eine sehr komplexe Angelegenheit, die wir aber zum Glück bei der Untersuchung methodologischer Fragen ausschalten können" (ebd., S. 184). Für Albert wichtig ist nicht "die Berufung auf subjektive Erlebnisse und Zustände, sondern die intersubjektive Überprüfbarkeit der betreffenden Aussagen" (ebd., S. 187). Ähnlich hebt Dahrendorf - in Anlehnung an Popper - den Unterschied zwischen "Logik" und "Psychologie der Forschung" hervor (vgl. Dahrendorf, 1963, S. 37) und stellt fest: "Weder die Werte noch der Denkprozeß des Wissenschaftlers entscheiden über die Geltung seiner Hypothesen; hier entscheidet vielmehr allein die empirische Prüfung, deren Ergebnisse ihrerseits die Werte und Denkprozesse des Forschers nirgends zu berühren vermögen. Es bleibt ohne jede Bedeutung für die Richtigkeit und Geltung soziologischer Theorien und Hypothesen, welche Momente psychologisch in ihre Formulierung eingegangen sind. ..." (ebd., S. 38). Hierbei wird der korrespondierende Zusammenhang von Methode und Tatsache ebenso verkannt wie der Zusammenhang von gesellschaftlichen Interessenlagen, wissenschaftlicher Methodologie und subjektiven Prozessen der Selektion, Entscheidung und Synthese. Die Abtrennung der Subjektivität und Emotionalität des Wissenschaftlers vom Prozeß der Produktion wissenschaftlichen Wissens, wie im positivistischen Wissenschaftsmodell vollzogen, zeigt sich dann konsequent im wissenschaftlichen Objektivitätsanspruch, der die Intersubjektivität zwischen Menschen auf die Intersubjektivität der wissenschaftlichen Methode reduziert[19] und alltagsweltliche Erfahrungen nur im Gegenstandsbereich der Forschung gelten läßt, ohne nach den gesellschaftlichen Interessen zu fragen, die im Medium der Sprache in den Wissenschaftsprozeß eingehen, die wissenschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit bestimmen und Erkenntnistheorie auf Methodologie reduzieren.

Die Kritik an der herkömmlich positivistischen universitären Wissenschaftspraxis begegnet dem Verlust der gesellschafts- und erkenntniskritischen Aufgabe von Wissenschaft und richtet sich gegen die Ausscheidung der alltagsweltlichen Dimension von Erfahrung und Bedeutung: "In ihr (der Universität, B.B.), im Wissenschaftsprozeß, bleibt das Subjekt, bleibt der einzelne Teilnehmer gegenwärtig außer Ansatz - seine Bedürfnisse und das, was

ihm lebensgeschichtlich geschieht, erworbene Gewohnheiten, Angst und Triebstruktur gehen nie mit durch das Medium (sachbezogener) wissenschaftlicher Diskussion und Reflexion. Die Bedürfnisse der Teilnehmer am Prozeß wissenschaftlicher Produktion, ihre Innerlichkeit, bleiben wie selbstverständlich unartikuliert" (Brückner/Krovoza, 1972, S. 49).

Die einer solchermaßen entsubjektivierten Forschung immanente Begründung für den Ausschluß der Subjektivität des forschenden Individuums gründet darauf, wie noch einmal zusammenfassend bemerkt werden soll, daß die Objektivität des Forschungsprozesses an die Einhaltung methodologischer Standards in Theoriebildung und empirischer Nachprüfung und an die logische Konsistenz deduktiv zusammenhängender Aussagesysteme gebunden wird. Damit wird vorab entschieden, wie die Intersubjektivität des Forschungsprozesses zu konstituieren ist, nämlich technisch-autoritär durch die Befolgung methodologischer Vorschriften der Hypothesenbildung und -prüfung und nicht im Hinblick auf die subjektiven und sozial-objektiven Bedingungszusammenhänge und Folgen wissenschaftlicher Tätigkeit, die die ideologiekritische Reflexion eben dieser methodologischen Vorschriften einzuschließen hätte.

Erscheint es im Rahmen der szientistischen bzw. positivistischen Wissenschaft konsequent, die Erfahrungen und Präferenzen der Wissenschaftler als "Störvariablen" auszuschalten, so ist doch auf dem Hintergrund der Option auf praktische Kritik und engagierte Veränderung dieses Wissenschaftlerideal nicht länger haltbar. Allerdings kann es auch nicht darum gehen, Wissenschaft in subjektive Beliebigkeit und Willkür aufzulösen. Wissenschaft als intersubjektiver Sinnzusammenhang müßte jedoch, sofern sie auf die kritisch-praktische Nutzung ihrer Ergebnisse ausgerichtet ist, ihre Intersubjektivitätsforderung auf die Praxis, die sie analysieren und verändern will, ausdehnen und einen das Wissenschaftssystem übergreifenden Verständigungszusammenhang anstreben. Das allerdings erscheint nur möglich, wenn der Wissenschaftler als forschendes Subjekt nicht von seinen alltagsweltlichen Optionen, Präferenzen und Handlungsmöglichkeiten abgespalten wird und die Wissenschaft die ihr zugehörende Praxis nicht abtrennt. In diesem Sinne plädierte auch Horkheimer für eine kritische Theorie der Gesellschaft und ihrer Wissenschaft, die von der Humanität bestimmt sein müsse: "An der Existenz des kritischen Verhaltens, das freilich Elemente der traditionellen

Theorien und dieser vergehenden Kultur überhaupt in sich birgt, hängt heute die Zukunft der Humanität. Eine Wissenschaft, die in eingebildeter Selbständigkeit die Gestaltung der Praxis, der sie dient und angehört, bloß als ihr Jenseits betrachtet und sich bei der Trennung von Denken und Handeln bescheidet, hat auf die Humanität schon verzichtet. Selbst zu bestimmen, was sie leisten, wozu sie dienen soll, und zwar nicht nur in einzelnen Stücken, sondern in ihrer Totalität, ist das auszeichnende Merkmal der denkerischen Tätigkeit. Ihre eigene Beschaffenheit verweist sie daher auf geschichtliche Veränderung, die Herstellung eines gerechten Zustands unter den Menschen" (Horkheimer, 1970, S. 56).

Demgegenüber bleibt im positivistischen Wissenschaftskonzept das Humanitätsideal unentfaltet bzw. wird Wissenschaft als humanes Unternehmen mit notwendig ungewissem Ausgang betrachtet und einer moralischen Bewertung entzogen. Mit der strikten Grenzziehung zwischen Wissenschaft und Praxis ist das subjektive Erfahrungswissen, sofern es nicht dem Gegenstandsbereich der Forschung zugehört, "in den Bereich des wissenschaftlich nicht zugelassenen Alltagswissen verbannt" (vgl. Ortmann, 1977, S. 53 f).

In dieser Kritik wird einmal mehr deutlich, daß die der Emanzipation zugehörende emotionale subjektive Dimension im Wissenschaftsprozeß außer Betracht bleibt. Mit der tendenziellen Zerstörung und Ausschaltung des subjektiven Faktors aus der gegenwärtig vorherrschenden Wissenschaftspraxis wird implizit die These vertreten, der Wert wissenschaftlich-wertfreier Arbeit steige mit der Austauschbarkeit der Teilnehmer am Wissenschaftsprozeß. Insoweit die lebensgeschichtliche und subjektive Dimension (Sozialisationserfahrungen, Bedürfnisdispositionen, Emotionen etc.) aus der wissenschaftlichen Arbeit herausfällt, degradiert der Teilnehmer tendenziell zum Technologen und wird funktionalisiert und instrumentalisiert im Sinne systemimmanent vorgegebener Relevanzkriterien, Wertprämissen und Verwertungszusammenhänge. "Eine Wissenschaft, die sich in dieser Weise der Objektivität verpflichtet, legt ihr Gewicht notwendigerweise auf die Produktion von Ergebnissen, Informationen und Wissen, die von ihrem Entstehungsprozeß abgelöst sind. Diese sind frei verfügbar und können von jedermann angeeignet und benutzt werden" (ebd., S. 54)[20].

Wie oben schon hervorgehoben, ist ein solches Wissenschaftskonzept durch "eine strikte Trennung zwischen Theorie und Praxis, zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen, zwischen den singulären Erfahrungen der Individuen und den kontrollierten Erfahrungen der wissenschaftlichen Beobachtung, des Experiments etc., zwischen wissenschaftsproduzierenden und wissenschaftsrezipierenden Personen" (ebd., S. 54) gekennzeichnet. Ohne an dieser Stelle die Implikationen dieses Wissenschaftsbegriffs für die universitäre Vermittlungspraxis herauszustellen (vgl. dazu: ebd., S. 54-63; Mollenhauer, 1974), bleibt festzustellen, daß Theorie und Praxis als verschiedene soziale Wirklichkeitsbereiche voneinander isoliert werden und folglich die Kluft zwischen Theorie und Praxis zur notwendigen Grundlage einer objektiven Wissenschaft im Sinne des Neopositivismus zum Prinzip erhoben wird. Konsequent wird dann auch die Verbindung von Theorie und Praxis über die technologische Reformulierung der Hypothesensysteme versucht (vgl. Albert, 1972[8], S. 191 ff) und eine von "kritischer Vernunft" bestimmte "rationale Praxis" angestrebt (vgl. Albert, 1978, S. 22-32). Die Vermittlung von Theorie in der Applikation von aus theoretischen Aussagen gewonnenen Ziel-Mittel-Relationen liefert sich dann folgerichtig einer dezisionistischen oder technokratischen Variante des Wissenschaft-Praxis-Verhältnisses aus und bleibt mit ihrer sozialtechnologischen Wertindifferenz für beliebige Instrumentalisierungen der auf Herrschaftssicherung bezogenen Wertentscheidungen offen[21].

Mit den vorangegangenen Ausführungen dürften die Unterschiede zwischen einem szientistischen und einem kritischen Wissenschafts- bzw. Theoriebegriff deutlich geworden sein, die ebenso unterschiedliche Auffassungen von Praxis und dem Theorie-Praxis-Verhältnis implizieren. Vergleicht man nun das Schützsche Wissenschaftskonzept mit dem szientistischen bzw. positivistischen Wissenschaftsmodell, so sind die Ähnlichkeiten nur oberflächlich. Zwar findet sich im Szientismus ebenso wie bei Schütz eine strikte Trennung von Wissenschaft und Alltag bzw. Wissenschaft und Praxis und wird der wissenschaftliche Beobachter hier wie dort als "unengagiert" betrachtet, der seine alltagsweltlichen Präferenzen und Motivationen "einklammert", aber entscheidend sind nicht diese Gemeinsamkeiten, sondern die Tatsache, daß bei Schütz keine szientistische Überschätzung des wissenschaftlichen Erkenntnisstils vorliegt, sondern das Schützsche Wissenschaftsverständnis

von vornherein in kritischer Distanz zum Wiener Kreis resp. Carnap entwickelt worden ist. Für Schütz ist der wissenschaftliche Erkenntnisstil auf die Wissenschaftsregion begrenzt und wird nicht als Idealmodell für Erkenntnis überhaupt verabsolutiert, sondern den verschiedenen Wirklichkeitsregionen werden ihren jeweiligen Relevanzen und Aktivitäten adäquate Erkenntnisstile zugeordnet, so daß sich ein plurales Modell von Erkenntnisstilen ergibt.

Geht der Schützsche Ansatz in der grundsätzlichen Frage der Ablehnung des szientistischen Wissenschaftsmodells mit der kritischen Wissenschaftsauffassung konform, so gerät er doch nicht in unmittelbare Nähe zu dieser und kann ihr nicht subsumiert werden. Bei Schütz fehlt die engagierte Grundentscheidung für eine ihrem Anspruch nach kritische und verändernde Sozialwissenschaft, im Gegenteil, Schütz bestreitet der Theorie jedweden praktischen Zweck. Insoweit Schütz aber einerseits die Wissenschaft als Wirklichkeitsregion lebensweltlich fundiert sieht und sie andererseits von eben dieser Lebenswelt abgeschlossen als eigene Wirklichkeitsregion mit besonderem Erkenntnisstil betrachtet, entsteht eine fruchtbare Spannung, von der aus prinzipiell die von Schütz selbst ausgeschlossene Analyse des Verhältnisses von Wissenschaft und Lebenswelt möglich wird. Gibt man überdies die Einstellung des unengagierten soziologischen Beobachters auf und bezieht das Interesse der Kritischen Theorie an Emanzipation ein, so ließe sich die an den Sinnzusammenhängen der alltagsweltlichen Akteure anknüpfende Verstehende Soziologie praktisch wenden im Sinne eines Kooperationsmodells von Wissenschaft und Praxis. Das alltagspraktische Potential der Schützschen Soziologie ließe sich so im Sinne der Kritischen Theorie fruchtbar machen[22].

2. Praxisbegriffe

Während der szientistische Wissenschafts- bzw. Theoriebegriff darauf verzichten kann, die ihm entsprechende Praxis näher zu explizieren, da die Produktion nomologischen Wissens erklärtermaßen unabhängig von den Bedeutungs- und Verwertungsprämissen der Praxis geschieht, ist demgegenüber der

kritische Wissenschafts- und Theoriebegriff darauf angewiesen, die Praxis, auf die er bezogen ist, als seinen Bedingungs- und Verwendungszusammenhang zu reflektieren bzw. antizipieren. Dies setzt einen entfalteten Praxisbegriff voraus. Bei Schütz findet im Grunde genommen der Praxisbegriff keine relevante Verwendung bzw. wird naiv gebraucht im Sinne von "Praxis des täglichen Lebens" (vgl. Schütz, 1974, S. 247); auch wird die Lebenswelt als der "Bereich der Praxis" bezeichnet (vgl. Schütz/Luckmann, 1975, S. 15), ohne daß damit jedoch Anschluß an die Tradition der Theorie-Praxis-Diskussion gewonnen würde.

Konnte bei den vorangegangenen Ausführungen der Theoriebegriff in einigen Aspekten - auch in seiner Relation zur Praxis - diskutiert werden, so ist damit zwar zunächst die Verschiedenheit von Theoriebegriffen deutlich gemacht, aber die Heterogenität der Praxisbegriffe noch nicht aufgewiesen.

Die Grundentscheidung für eine kritische und verstehende Sozialwissenschaft, die den Szientismus ebenso ablehnt wie die Separierung und Isolierung der Praxis als jenseitige Wirklichkeit oder ihre Reduzierung auf einen technisch zu beherrschenden Bereich, erfordert einen entfalteten Vorstellungszusammenhang zur "Praxis", der im folgenden konzeptualisiert werden soll. Dabei knüpfe ich bei Adorno und Lefebvre an.

Adorno, der sich um die Gesellschaft als Totalität bemüht, bringt einen Begriff der gesamtgesellschaftlichen Praxis ein, die er als emphatische Praxis faßt. Darunter versteht er "eine Praxis, die sich bezieht auf die Gesamtstruktur der Gesellschaft und nicht auf einzelne gesellschaftliche Manifestationen" (Adorno, 1973, S. 29). Ein solcher emphatischer Praxisbegriff ist von vornherein mit Theorie verbunden, insofern er erst durch die Leistungen theoretischen Denkens möglich wird. Eine Praxis, die bewußte emphatische Praxis sein will, bedarf einer "Theorie der Gesamtgesellschaft". Sie sei als gesamtgesellschaftliche und auf die Kultur bezogene Praxis überhaupt nur dann möglich, "wenn sie die Strukturverhältnisse, die Tendenzen der Machtkonstellationen innerhalb der bestehenden Gesellschaft prinzipiell analysiert und nicht dabei ihrerseits im Rahmen von bloß partikularen Fragestellungen bleibt" (ebd.). Demgegenüber ließe sich - durchaus im Sinne Adornos - eine Praxis, die diesen Gesamtzusammenhang

aus den Augen verliert, als partikulare Praxis bezeichnen. Entscheidend ist demnach nicht, in welcher Wirklichkeitsregion die jeweilige Praxis verortet ist, sondern ob die Akteure die Situationen und Handlungen ihrer Praxis im gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang zu reflektieren und zu organisieren vermögen. Hier ist, wenn man so will, die Fähigkeit der "soziologischen Phantasie" gefragt, die O. Negt im Rückgriff auf Ch.W. Mills auf die Erkenntnis struktureller Zusammenhänge "zwischen individueller Lebensgeschichte, unmittelbaren Interessen, Wünschen, Hoffnungen und geschichtlichen Ereignissen" (Negt, 1975[5], S. 28; vgl. Mills, 1973, S. 38 ff) bezieht. Wichtig an der Fassung des Begriffs der emphatischen Praxis erscheint ferner, daß diese Praxis nicht in falscher Dichotomisierung als das Gegenstück zur reinen Theorie verstanden wird, sondern vielmehr Praxis erst durch die Theorie zur "eigentlichen" Praxis wird. Damit bezieht Adorno seinen Praxisbegriff auf die herzustellende Einheit von Theorie und Praxis[23]. Zu einem ähnlichen Verständnis kommt auch H. Ortmann: "Dem durch die gesellschaftliche Arbeitsteilung zerstörten Zusammenhang von Theorie und Praxis wieder zur Einheit zu verhelfen heißt nicht, sich diesem Zusammenhang durch Flucht in die scheinbare Unmittelbarkeit des praktischen Lebens zu entziehen. Denn die Unmittelbarkeit des praktischen Hantierens ist solange keine Praxis, wie sie nicht durch Theorie analysiert, kritisiert und antizipiert werden kann" (Ortmann, 1977, S. 34).

Henri Lefebvre bringt in seinen Schriften mehrere Unterscheidungen zur Praxis ein. Wichtig sind dabei drei Varianten im Begriffs- und Problemverständnis, die in ähnliche Richtungen führen wie die Unterscheidung Adornos. Bei Lefebvre werden ein expansiver und ein reduktiver Praxisbegriff einem Begriff von "gesellschaftlicher Praxis" gegenübergestellt. Dem ersteren entsprechend bezeichnet Praxis "jedwede gesellschaftliche, also menschliche Tätigkeit (einschließlich der Technik, der 'Poiesis', und auch der Bemühung um theoretische Erkenntnis)" (Lefebvre, 1975, S. 12); im zweiten wird Praxis als "Gegenstück zur reinen oder angeblich reinen Theorie und Erkenntnis" (ebd., S. 12) gefaßt; dem letzten Verständnis nach steht Praxis "für die im strengen Sinne gesellschaftliche Tätigkeit, d.h. für die Beziehungen zwischen menschlichen Wesen, die durch eine legitime Abstraktion unterschieden werden von den Beziehungen zur Natur und zur Materie (Technik und 'Poiesis')" (ebd., S. 12 f). Lefebvre gibt der letzten Begriffsvariante

den Vorzug (vgl. ebd., S. 13).

Mit diesem gesellschaftlichen Praxisbegriff sind einige weitergehende Unterscheidungen verbunden. Lefebvre unterscheidet im einzelnen "Poiesis", "Mimesis" und "Technik". Während sich Poiesis auf die Aneignungsprozesse der "Natur", d.h. "Aneignung sowohl der Natur im Umkreis des menschlichen Wesens als auch der Natur in ihm (seiner inneren Natur: Sinne, Empfindungsvermögen, Sinnlichkeit, Bedürfnisse und Wünsche etc.)" bezieht (ebd., S. 14), ist mit der Mimesis eine spezifische Praxisebene angesprochen, die als Vermittlungsbereich zwischen repetitiver Wiederholung (repetitiver Praxis) und umstürzender Erfindung (inventive Praxis) steht (vgl. ebd., S. 16 f). Die Technik ist bei Lefebvre von der Poiesis getrennt, da Technik - obwohl notwendig zur Unterwerfung der äußeren Natur - "nicht zur Aneignung der eigenen Natur durch die menschlichen Wesen" genügt und in der technologischen Entfremdung ihre Grenzen zeigt (ebd., S. 14 f).

Die komplexe Verwobenheit der dritten Variante setzt Theorie und Praxis als getrennt und verbunden voraus und enthält ferner die (im übrigen auch Schütz treffende) Kritik an der analytischen Gegenüberstellung von Theorie und Praxis in der zweiten Variante (vgl. ebd., S. 54 f). Für Lefebvre ist die Kategorie der gesellschaftlichen Praxis deshalb die "einfachste und am schwersten aufzuklärende Kategorie", abstrakt und konkret zugleich, vielfachen Reduzierungen und Deformationen unterworfen (Lefebvre, 1977, Bd. 3, S. 62); sie ist schließlich auch begrifflich gefaßte gesellschaftliche Totalität.

Was Lefebvre alles unter "gesellschaftlicher Praxis" subsumiert, wird in folgenden Ausführungen deutlich: "Die Praxis umfaßt sowohl die materielle als auch die 'geistige' Produktion, sowohl die Produktion der Mittel als auch die der Ziele und Zwecke, sowohl die Produktion der Instrumente und der Güter als auch die der Bedürfnisse" (ebd., S. 68)[24]. "Die Praxis enthüllt eine extreme Komplexität auf sehr verschiedenen Ebenen: von der biophysiologischen, die andere Beziehungen zur Natur als die im strengen Sinne materielle Produktion umfaßt (...), bis hin zur abstrakten und formalen Ebene der Symbole, der Kultur, der Repräsentationen und Ideologien" (ebd., S. 67).

Bei dem vorsichtigen Versuch, diesen Praxisbegriff mit dem Begriffssystem der Verstehenden Soziologie nach Schütz zu korrespondieren, läßt sich zunächst auf die Kategorien der gesellschaftlichen Wirklichkeit, des Wissensvorrates, der sozialen Alltagswelt und des sozialen Handelns verweisen. Auch ist der Praxisbegriff ähnlich geschichtet wie der Begriff der sozialen Alltagswelt; Alltagswelt schichtet und gliedert sich in Subsinnwelten und Enklaven, in Situationen und Handlungsfelder und zerfällt, was die Zentrierung des Erlebens und Handelns betrifft, in partikulare gesellschaftliche Wirklichkeiten, ist aber gleichzeitig auch Verweis auf die "Gesamtwirklichkeit", die als Hintergrund, als Sinngrundlage, als Horizont, auch in partikularen Wirklichkeitsbereichen gegenwärtig ist. Von daher findet sich bei Schütz in der Tat ein Äquivalent für die Begriffe der Praxis und Totalität, wenngleich zu berücksichtigen ist, daß Schütz weder Arbeit noch Produktion näher untersucht hat, was einen Vergleich der Ansätze von Schütz und Lefebvre erschwert, ganz abgesehen von Differenzen im Wissenschaftsverständnis. Zumindest ist jedoch eine gewisse strukturelle Ähnlichkeit beider Denkmodelle zu konstatieren. An die Stelle von "Totalität" tritt bei Schütz die "Lebenswelt" als das umfassende Bezugssystem menschlicher Aktivität. "Praxis" ist in die Schützsche Terminologie zu übersetzen mit "soziale Alltagswelt", Wissensvorrat" und "soziales Handeln". Das Verhältnis der verschiedenen Wirklichkeitsregionen und Enklaven zur ausgezeichneten Alltagswirklichkeit bei Schütz zeigt eine gewisse Ähnlichkeit mit Lefebvres "Praxis als Totalität". Lefebvre: "Die Praxis enthüllt sich ... als Totalität. Man kann sogar sagen, daß der Totalitätsbegriff selbst aus der Praxis kommt. Allerdings erscheint und ist diese Totalität immer nur fragmentarisch, widersprüchlich, gebildet aus Ebenen und Widersprüchen auf verschiedenen Ebenen, aus partiellen Totalitäten. Wie gelangen wir von innen heraus zur Totalität, mithin zur Gesellschaft selbst? Eben indem wir von diesen partiellen Totalitäten ausgehen, von diesen Ebenen, deren jede stets auf die anderen verweist - von diesen Bruchstücken, die ein Ganzes voraussetzen und seinen Begriff verlangen, auch wenn sie uns nicht jenes Ganze liefern, dessen Zeugen und Bestandteile sie sind. Jeder Akt der Reflexion, jeder gesellschaftlich wirksame Akt - in einer Hinsicht fragmentarisch, in einer anderen schon total - verweist, quer durch die anderen Ebenen, auf die Totalität. Er strebt nach der totalen Praxis, die er zugleich enthüllt" (Lefebvre, 1977, Bd. 3, S. 67).

Daß die Schützsche Lebenswelt nicht unangemessenerweise als "Bereich der Praxis" zu bezeichnen ist und entsprechend von der "Praxis des täglichen Lebens" gesprochen werden kann, ließe sich darüber hinaus deutlich machen an dem Verständnis Lefebvres von "gesellschaftlichem Leben" und "Alltagsleben"[25]. Jedenfalls betrachtet Lefebvre "das gesellschaftliche Leben - das Leben der Gesellschaft und das des Einzelnen - ... seinem Wesen nach (als) gesellschaftliche Praxis" (ebd., S. 67 f).

Wie bei Schütz, Schütz/Luckmann und Berger/Luckmann im sozialen Handeln die gesellschaftlichen Objektivationen aktualisiert werden und die gesellschaftliche Realität immer wieder von neuem hervorgebracht wird, die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit also Fundament für Wirklichkeitserleben und wirklichkeitsadäquates Handeln ist, so "produziert" bei Lefebvre die Praxis die gesellschaftliche Welt der Menschen. "Die Praxis produziert die menschliche 'Welt', die unsere, die der Objekte und Güter, die Welt, die unsere Sinne wahrnehmen und die daher den Organen und dem Körper des Individuums als naturgegeben erscheint. Der Ausdruck 'äußere Welt' ist trügerisch. Er umfaßt unterschiedslos die Dinge (den Kieselstein), die Objekte (das Haus), die Produkte (diesen Stift) und die Werke (jenes Gemälde). Durch die Vermittlung der Sprache 'ist' die Außenwelt zugleich auch die Innenwelt, die mithilfe verbaler Strukturen die menschliche Welt der Objekte, Produkte und Werke reproduziert. Das (individuelle) Bewußtsein 'spiegelt' oder 'reflektiert' eine Welt, die äußerlich scheint und von der gesellschaftlichen Praxis geschaffen worden ist. Dieses Bewußtsein definiert sich bis zu einem gewissen Grade (die Bestimmung ist nicht erschöpfend) als der Ort oder das Feld, auf dem sich die Bedeutungen und Symbolismen begegnen, die von der Praxis in der Objektwelt abgelagert worden sind" (ebd., S. 69).

Eine weitere Unterscheidung bringt Lefebvre mit der Gegenüberstellung von repetitiver Praxis und inventiver Praxis ein (vgl. ebd., S. 69 ff). Unter jener versteht er eine Praxis der Wiederholung, die in sterotypen Gesten aufgeht und die menschliche Welt stabilisiert und reproduziert[26]. Demgegenüber steht die inventive Praxis, die durch ihre schöpferischen und unerwarteten Impulse der gesellschaftlichen Praxis neue Akzente verleiht oder gar durchgreifend verändert. Beide Praxisformen begreift Lefebvre als

miteinander vermittelt[27)].

Da die inventive Praxis Lefebvres sehr viel mit der von mir entwickelten "reflexiven Institution" zu tun hat, die inventive Praxis als die idealtypische Form der Praxis der reflexiven Institution verstanden werden kann, will ich sie im folgenden etwas ausführlicher darstellen. Lefebvre beschreibt sie als eine Praxis schöpferischen Handelns:

"Schöpferisches Handeln geschieht keineswegs nur außerhalb der Alltäglichkeit ... . Wir würden sogar behaupten, daß jede Invention im Alltag entsteht und sich im Alltag auch verifizieren muß. Wo und wie vollzieht sich der schöpferische Akt? Bekanntlich ist er zunächst oft marginal, seltsam und abwegig im Maßstab der Normen und anerkannten Bezugsrahmen, die die höheren Tätigkeiten regeln. Seine Fruchtbarkeit erweist sich erst später, erst in der Folge. Der erfindende Akt hat oft mit dem Spiel zu tun: Er enthält eine Wette und das Risiko eines Scheiterns. ... Erfinder sind, so scheint uns, nicht isolierte Individuen, sondern solche, die sich auf kleine Gruppen stützen. ... Die Erfindungen gehen lange Wege, von einer Vermittlung zur nächsten, quer durch die lastende Schwere des Repetitiven, angespornt durch Konflikte, umworben und verboten durch Werte und gesellschaftliche Kontrollen. Doch sie beginnen, zumindest keimhaft, in der begrenzten und kühnen Praxis der sehr kleinen Gruppen: der Sekten, Geheimgesellschaften, politischen Parteien, Affinitätsgruppen, Laboratorien, Theatergruppen usw." (ebd., S. 70 f).

Hiermit ist gleichzeitig beschrieben, daß die inventive Praxis ihren Ausgang in Wirklichkeitsregionen mit geringem Institutionalisierungsgrad nimmt, daß ihre Veränderungen "vom Rande ausgehen", von Bereichen mit "relativer Formlosigkeit". Als weiteres Merkmal ließe sich mit Adorno, insoweit es sich um eine bewußte inventive Praxis handelt, ihr emphatischer Charakter nennen, d.h. die bewußte inventive Praxis müßte ihren gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang zu explizieren in der Lage sein. Und schließlich wäre das Prinzip der Reflexivität zu nennen, das ein Gegengewicht zu den realen Gefährdungen der Deformation bilden würde, denen auch eine inventive gesellschaftliche Praxis ausgesetzt ist, mit anderen Worten, die inventive Praxis müßte sich selbstbemessen hinsichtlich ihres Entwick-

lungsstandes, ihrer Ziele, Strategien und unvorhergesehener Barrieren und Schwierigkeiten, damit sie als Suchbewegung für den "Vorstoß in den unbekannten Raum" geöffnet bleibt.

Während Lefebvre einerseits die inventive Praxis mit der repetitiven vermittelt sieht, andererseits beide jedoch einander konfrontiert, wird bei Agnes Heller (1978) die Invention der Repetition untergeordnet[28]. Obwohl ihr Ansatz einige Parallelen zu dem Lefebvres aufweist, scheint er doch in einen Konservatismus zu münden, der Lefebvre fremd ist, den wir aber bei Gehlen schon kennengelernt haben. Deshalb soll der Hellersche Ansatz in den nun weiterzuführenden Vergleich von Lefebvre und Schütz nicht einbezogen werden.

Auch hinsichtlich der repetitiven und der inventiven Praxis, wie Lefebvre sie versteht, findet sich im Schützschen Denkmodell eine analoge Konstruktion. Repetitive Praxis bei Schütz wird umschrieben mit den Idealisierungen des "Und So Weiter" und "Ich Kann Immer Wieder", den sedimentierten und tradierten Typisierungen im Wissen, die die routinisierten und vorhersehbaren Abläufe in der sozialen Alltagswelt garantieren. Demgegenüber ist die inventive Praxis in Schützscher Terminologie in ihrer Grundlage zu fassen als eine nicht routinemäßig zu bestimmende Situation, die Subjektivierungsleistungen und Problemlösungswissen erfordert, mithin die neue Auslegung der problematischen Situation und die Bestimmung ihrer offenen Elemente notwendig macht.

Lefebvre setzt als Zwischenform von repetitiver und inventiver Praxis die Mimesis (oder Nachahmung), die sich darin ausweist, daß nicht genau kopiert wird, sondern mit der Nachahmung soziale Prozesse neue Akzente erhalten. Bei Schütz existieren dort Zwischenformen von routinemäßig bestimmbaren und problematischen Situationen, wo der gegebene Wissensvorrat zur Lösung eines Problems aktualisiert, reorganisiert und erweitert werden muß und bei den Handelnden Sinndeutung und Sinnstiftung als innovative Leistungen erforderlich werden. Dann allerdings über Schütz hinausgehend, gleichwohl aber in seinem theoretischen Kontext, läßt sich die inventive Praxis reformulieren als Subjektivierungsleistungen des Erlebens, Handelns und Deutens und als Loslösung von institutionell monopolisierten und verordneten Sinnzusammen-

hängen, das meint gegeninstitutionelle Wirklichkeitsbestimmungen und Wirklichkeitsaneignungen in der Intersubjektivität erlebender und handelnder Individuen, die sich selbst bestimmen.

Demnach steht auf der Seite der repetitiven Praxis das Institutionsgefüge mit seinen Bedeutungsvorgaben, Situationsdefinitionen, Vorschriften und Verregelungen, seinen wissensmäßig verankerten Routineabläufen und Wirklichkeitsbestimmungen, und das "me" als das sich in die institutionale Wirklichkeit einfügende und auf deren Reproduktion bezogene "institutionalisierte Individuum". Auf der anderen Seite, der Seite der inventiven Praxis, sind die wenig institutionalisierten Wirklichkeitsbereiche und Enklaven angesiedelt, die neue Wirklichkeitsbeschreibungen ermöglichen sowie die problematischen Situationen in der Alltagswelt, zu deren Bewältigung der tradierte Bestand an routinisiertem Alltagswissen nicht ausreicht und folglich diese Situationen neu bestimmt werden müssen. Hier sind insbesondere die Fähigkeiten des "I" gefragt, die auf Filterung und Modifizierung gesellschaftlichen Sinns und auf Handlungskompetenz bezogen sind.

Institutionen können zwar als geschichtlich geronnener Ausdruck inventiver Praxis verstanden werden, in denen ehemals erfolgreiche Problemlösungen auf Dauer gestellt wurden, aber diese Praxis ist als typisierte und institutionalisierte zur repetitiven geworden, die sich schablonenhaft vervielfältigt. Insoweit die Institutionen - wie in Kap. A dargestellt - zur Selbstzweckautorität erstarren und das Dasein der Menschen verregeln, verlieren sie ihren inventiven Charakter und werden zur "zwingenden Macht", die die Menschen beherrscht und sich ihrer bedient, statt umgekehrt ein Mittel der freiheitserhaltenden Daseinsbewältigung zu sein. Von daher lassen sich in der Vereinfachung Institution bzw. institutionelle Praxis synonym gebrauchen. Die inventive Praxis ist dann auf die gesellschaftlichen Bereiche zu beziehen, die sich durch relative Formlosigkeit und geringe Institutionalisierung ausweisen und schöpferische Wirklichkeitsbestimmungen und Neuakzentuierungen von Wirklichkeit möglich und erforderlich machen. Noch weiter vereinfacht: die repetitive Praxis ist die Praxis der verregelten Institutionen als routinemäßige Bestimmung von Alltagssituationen auf der Grundlage des alltäglichen Wissensvorrates; die inventive Praxis ist die Praxis der reflexiven Institution bzw. der Enklaven und der wenig

institutionalisierten Wirklichkeitsbereiche, in denen problematische Situationen in Freiheit und Distanz zur Alltagswelt sozial-schöpferisch bearbeitet werden können.

Will man die Praxiskategorie im Kontext Verstehender Soziologie wissenssoziologisch reformulieren, so wird man einerseits einem expansiven Praxisbegriff folgen und die Lebenswelt als Bereich der Praxis ansehen können. Bei Schütz findet sich aber auch ein reduktiver Praxisbegriff, der polar zur Theorie steht. Dieser bezieht sich auf die Trennung der Wirklichkeitsregionen "Alltagswelt" und "Wissenschaft". Auch wenn im Sinne der "gesellschaftlichen Praxis" Theorie und Praxis als gesellschaftlich differenzierte Einheit betrachtet werden kann, so ist damit doch der Prozeß der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung und Arbeitsteilung weder ignoriert noch die Differenz von Theorie und Praxis geleugnet. Das heißt, Theorie und Praxis können als zwei wohlunterschiedene Perspektiven der gesellschaftlichen Praxis thematisiert werden.

Theorie als Perspektive bedeutet die Zentrierung der Aufmerksamkeit des wissenschaftlichen Beobachters auf ein alltagsweltliches Handlungsgeschehen, das wissenschaftlich typisiert erfaßt wird. Repräsentiert ist "Theorie als Perspektive" durch einen spezifischen Wissensvorrat, in dem Relevanzstrukturen wirksam werden, die in der Suspendierung alltagsweltlichen Handelns und Handlungsdruck die monothetische Rückwendung der Reflexion auf einen Gegenstandsbereich ermöglichen, dessen Situationen, aus dem existentiell bedeutsamen Sinnzusammenhang des praktischen Handelns herausgelöst, in der Typizität wissenschaftlich verobjektivierter Handlungssequenzen erscheinen.

Praxis als Perspektive ist der thematisch zentrierte und in die bewußte Aufmerksamkeit gehobene gesellschaftliche Bereich, der - erlebbar in der Abfolge von Situationen - von den Akteuren als Voraussetzung und Ziel des Handelns verstanden wird. Als typisierte Praxis fällt sie mit den Institutionen zusammen. Praxis ist demnach die institutionalisierte Perspektive der Handelnden in der Konzentrierung auf ein thematisches Feld mit seinen Situationen und spezifischen Relevanzen. Repräsentiert ist "Praxis als Perspektive" durch einen spezifischen Wissensvorrat, der durch Relevanzen bestimmt ist, die situativ im alltagsweltlichen Handeln entstehen bzw. ak-

tualisiert werden. So gesehen ist Praxis bereits eine situative Selektion, begrenzt von den zeitlichen, räumlichen und sozialen Bedingungen des Handlungsfeldes. Ihre Situationen sind im Handeln existentiell bedeutsam und ihre Typizität ist die des alltagsweltlichen Handelns und Erlebens.

Eine solchermaßen bestimmte Praxis ist in ihrer situationalen Begrenzung zunächst partikular, gleichwohl in ihrer Partikularität auf die gesellschaftliche Praxis im emphatischen Sinne bezogen. Gesellschaftliches Wissen als Inbegriff der emphatischen Praxis differenziert sich in eine Vielzahl partikularer Wissensvorräte (die nach Praxisbereichen oder Wirklichkeitsregionen gegliedert werden können).

Emphatische Praxis ist nicht mit dem alltagsweltlichen Handeln zu identifizieren, weil dieses in der Regel keinen Begriff der gesellschaftlichen Praxis hervorbringt und partikular bleibt, sich also von der alltagsweltlichen Zentrierung auf ein "Thema" nicht zu lösen vermag. Dennoch erscheint es sinnvoll, die emphatische Praxis nicht nur als "Gesamtgegenstand" zu betrachten, der durch die bewußte Tätigkeit des synthetischen Kolligierens (vgl. "vielstrahlige Bewußtseinsakte" bei Husserl) hervorgebracht und also Ergebnis von Abstraktionsleistungen ist, sondern vielmehr als "gesellschaftliche Synthesis", gründend auf Arbeitsscheidung und Kooperation und systemisch organisiert über Input-Output-Relationen.

Wenn man nun - wissenssoziologisch - das Theorie-Praxis-Verhältnis als Verhältnis von wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Wissen begreifen will, besteht zunächst die Gefahr, dem reduktiven Verständnis der zweiten Variante Lefebvres zu verfallen und die institutionelle Trennung von Wissenschaft und Praxis als unreflektierte Faktizität aufzunehmen, mithin in einem mechanischen Vermittlungsverhältnis außer Kraft setzen zu wollen. Demgegenüber hat die wissenssoziologische Reformulierung nicht nur die spezifische Perspektivität von Theorie und Praxis zu beachten, sondern auch die Unterscheidung von partikularer und emphatischer sowie repetitiver und inventiver Praxis einzubeziehen.

Die wissenssoziologische Reformulierung der Praxiskategorie kann zunächst an der wechselseitigen Substituierbarkeit von "Wirklichkeit" und "Wissen"

anknüpfen und die Kategorie des Wissens in den Mittelpunkt stellen. Im Bezug auf die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit in ihrer vielfältigen Aufschichtung und Strukturierung läßt sich dann "Praxis" jeweils reformulieren als Wirklichkeitsregion mit einem spezifischen Wissensvorrat, der nach den Konstruktionsmerkmalen dieser Wirklichkeitsregion releviert ist.

Wissen soll nicht nur auf einer hohen Abstraktionsebene (gesellschaftliches Wissen, das auf die emphatische Praxis verweist) analysiert werden - das wäre gewissermaßen Wissen ohne Subjekt -, sondern auch auf der Ebene von Situation und Interaktion (partikulares Wissen, das auf partikulare Praxis verweist). Das heißt, der subjektive Wissensvorrat (subjektive Sinnhaftigkeit) wird dem objektiven Wissensvorrat (gesellschaftlich verobjektivierte Sinnzusammenhänge) gegenübergestellt. Letzterer wird in der Partikularität von Wissenssystemen einerseits und dem gesellschaftlichen Wissen im emphatischen Sinne, als dem "Integral" der Wissensvorräte, andererseits, faßbar.

Die auf gesellschaftliche Veränderung gerichtete Analyse kann nun nicht von dem institutionell verobjektivierten Wissen, das also bereits sedimentiert und tradiert ist, ausgehen, sondern hat die subjektive Aneignung, in der dieses Wissen subjektiv und folglich also selektiv reformuliert wird, in den Mittelpunkt der Analyse zu stellen. Verobjektivierte gesellschaftliche Strukturen und Wissensvorräte werden gesellschaftlich nur wirksam, indem und insoweit sie subjektiv - im Handeln der Akteure - mit Leben erfüllt werden. Dieser Prozeß der Subjektivierung verobjektivierten Wissens (subjektive Widerspiegelung objektiven Sinns) enthält die Einbruchstellen für Filterung und Modifizierung des objektiven Sinns.

Subjektivierung heißt hier nicht subjektiv einseitig oder willkürlich, sondern wird im Begriffsverständnis auf die Verobjektivierungsprozesse bezogen. Subjektivierung meint dann die subjektive Widerspiegelung in der individuellen Verarbeitung und Aneignung objektiven Sinns und ist folglich konstitutiv für Sedimentierungs- und Verobjektivierungsprozesse[29].

Subjektivierung ist auf Identitätsbildung bezogen und meint somit die Ausprägung subjektiven Sinns. Die Entstehung subjektiven Sinns verweist auf

den objektiven bzw. intersubjektiven Kontext, der die subjektive Aneignung objektiven Sinns ermöglicht. Subjektivierung wird also nicht auf das "einsame Ich" bezogen, sondern auf den Interaktionsprozeß, in dem diese Subjektivierung erfolgt. Also Subjektivierung in der Intersubjektivität und mit dem Ziel der Intersubjektivität. Der "Ort" der Subjektivierung ist insbesondere - mit Mead gesprochen - das "I". Das "I" ist mit dem "me" verknüpft; das "me" ist insbesondere Ausdruck der Intersubjektivität, ist das, was Menschen in einer Kultur gemeinsam haben, wie Mead ausdrückt; das Werkzeug oder die Grundlage für das Handeln des "I". Des weiteren läßt sich das "I" auch als der Ort der bewußten Aufmerksamkeit und der persönlichen Relevanzen begreifen. Gleichwohl sind diese Relevanzen sozial-objektiv fundiert - gesellschaftlich ist die Wirklichkeit bereits vorkonstituiert und jede Selektionsleistung geschieht im gesellschaftlichen Raum -, aktuelle thematische, interpretative und motivationale Relevanzen sind aber wiederum als Leistung des "I" zu verstehen.

Wenn Praxis und Handeln der Individuen nicht nur auf institutionalisierten Bedeutungsvorgaben gründen, sondern auch Subjektivierungsleistungen im intersubjektiven gesellschaftlichen Raum beinhalten, dann erschöpft Praxis sich nicht im Repetitiven, sondern schließt das Inventive ein. Das inventive Moment liegt in den Subjektivierungen, d.h. in dem subjektiven Wissensvorrat, den subjektiven Relevanzen, dem subjektiven Sinn, der freilich in den intersubjektiven Raum eingebracht werden muß, um soziale Faktizität und Geltung zu gewinnen. Die persönliche und gesellschaftliche Invention, Veränderung, hat ihren Ausgangspunkt in der Praxis von Individuen, die die gesellschaftlichen Bedeutungsvorgaben nicht unhinterfragt übernehmen, sondern filtern und modifizieren, neuakzentuieren und ihren Zielen und Bedürfnissen anpassen.

Mit diesen Ausführungen scheint der Zusammenhang eines entfalteten Praxisbegriffs mit der Verstehenden Soziologie Schützscher Prägung hinreichend aufgewiesen, um die damit in Ansätzen wissenssoziologisch reformulierte Praxiskategorie im Kontext der an Schütz und Berger/Luckmann orientierten Problematisierung des Verhältnisses von alltagsweltlichem und wissenschaftlichem Wissen gebrauchen zu können. Insbesondere dürften die gewonnenen Unterscheidungen von partikularer und emphatischer, repetitiver und inven-

tiver Praxis sowie die Erarbeitung eines differenzierten Begriffs von gesellschaftlicher Praxis für eine kritische und praktische Wendung der Verstehenden Soziologie nach Schütz bedeutungsvoll sein.

Im Sinne einer Zusammenfassung und eines vergleichenden Überblicks sollen die folgenden Abbildungen noch einmal den Zusammenhang der Praxisbegriffe von Adorno, Lefebvre und Schütz verdeutlichen (Abb. 2) und die Entsprechungen, die der Begriff der gesellschaftlichen Praxis von Lefebvre bei Schütz findet, aufzeigen (Abb. 3). Darauf folgen noch einige weiterführende Überlegungen zur "gesellschaftlichen Praxis", ihren Merkmalen und ihren Aufmerksamkeitsräumen.

Abb. 2: Entfalteter Praxisbegriff

Analoge Konstruktionen zur Praxis bei

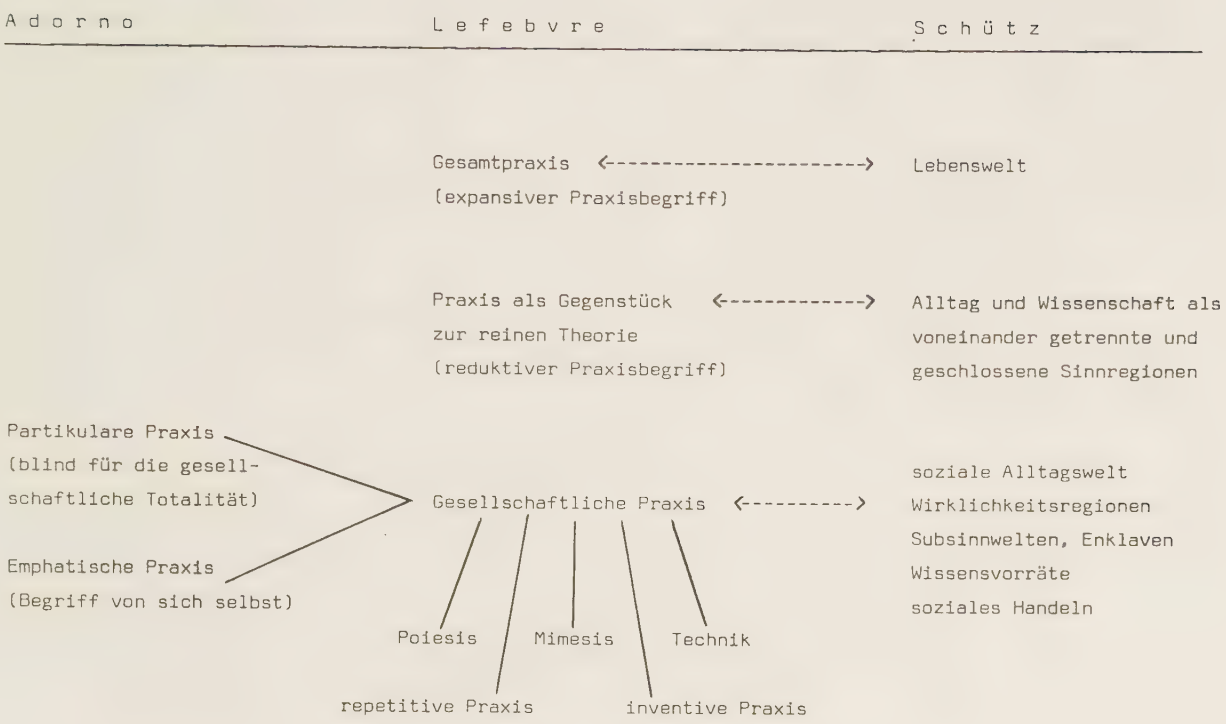
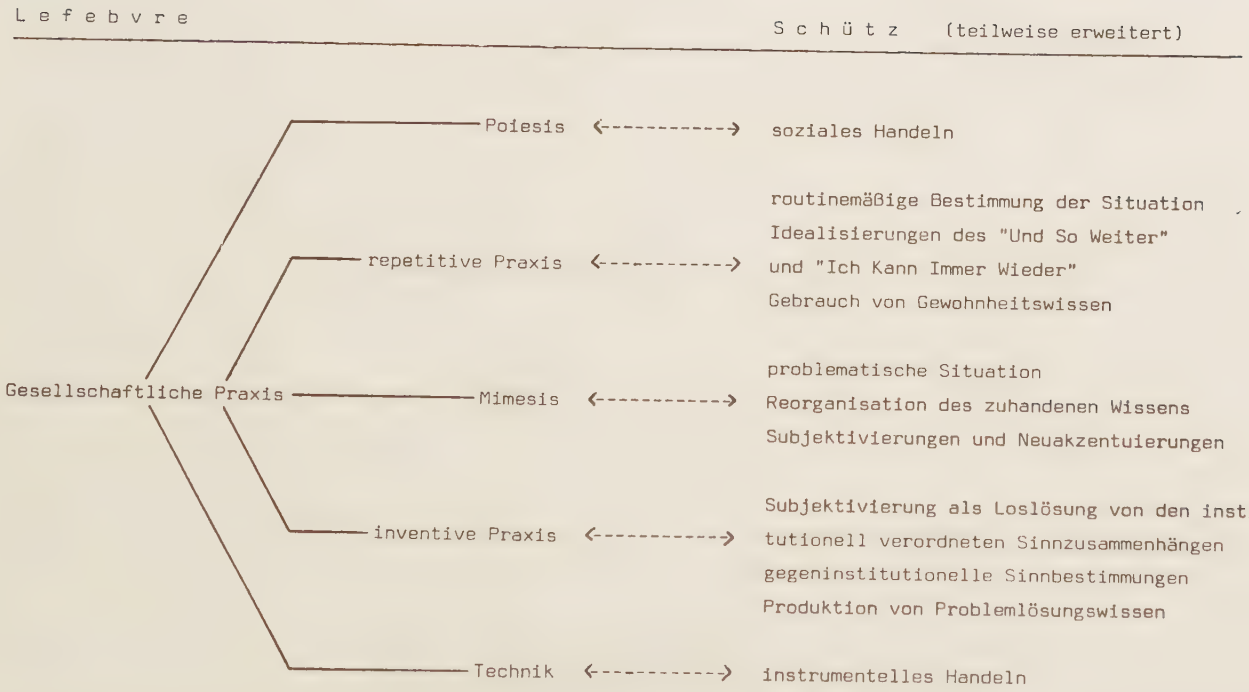


Abb. 3: Gesellschaftliche Praxis

Analoge Konstruktionen zur Praxis bei



Der Begriff der "gesellschaftlichen Praxis" läßt sich im Kontext der Schützschen Soziologie mit folgenden - sich teils überschneidenden Merkmalen bestimmen:

a) Praxis ist zeitlich, räumlich und sozial dimensioniert;
b) Praxis ist thematisch zentriert und durch einen Horizont begrenzt;
c) Praxis beinhaltet soziales Handeln und dessen Bedingungen;
d) Praxis gründet auf einem Wissensvorrat;
e) Praxis weist sich aus durch typisierte und institutionalisierte Strukturen;
f) Praxis ist intersubjektiv;
g) Praxis ist situativ;
h) Praxis hat eine reflexive Struktur;
i) Praxis ist partikular oder emphatisch;
j) Praxis ist repetitiv oder inventiv.

Praxis läßt sich zum einen als synthetischer Gesamtgegenstand fassen im Sinne des Insgesamt aller gesellschaftlichen Handlungen in den lebensweltlichen Bereichen. Zum anderen läßt sich Praxis als gesellschaftliche Praxis beziehen auf die Handlungen einer Wirklichkeitsregion, die sich durch eine spezifische Handlungsstruktur ausweist. Handlungsstruktur meint dabei im wesentlichen die auf Dauer gestellte und sanktionierte Regelmäßigkeit wechselseitiger Handlungsorientierungen. Die Praxis einer Wirklichkeitsregion ist zu identifizieren mit ihrer Erwartungs- und Handlungsstruktur und der Typizität ihrer Situationen.

Wesentliches Merkmal der emphatischen Praxis ist, wie bereits dargelegt, daß diese Praxis eine reflexive Struktur gewinnt und sich im Kontext der gesellschaftlichen "Gesamtpraxis" begreifen kann. Unter partikularer Praxis lassen sich die ineinander verschränkten Handlungen in einer Wirklichkeitsregion verstehen, die ihren situativen Bezug weder überschreiten noch reflektieren und sich blind den institutionalisierten Erwartungs- und Handlungsstrukturen ergeben. Von repetitiver Praxis kann immer dann gesprochen werden, wenn Handlungen gewohnheitsmäßig wiederholt werden und der ihnen zugrundeliegende Wissensvorrat als hinreichend und situationsadäquat empfunden wird und unhinterfragt bleibt.

Das Gewohnheitswissen ist der Wissensvorrat der repetitiven Praxis. Problematische Situationen können, soweit es sich um routinemäßig bestimmbare "offene" oder "fragliche" Grundelemente handelt, der repetitiven Praxis zugeordnet werden. Die Problematisierungsleistung ist hier als repetitive Tätigkeit routinisiert. Sehr wohl kann also Problematisierung zur repetitiven Praxis bzw. in das Übergangsfeld von repetitiver und inventiver Praxis gehören. Dort, wo offene Elemente nicht routinemäßig bestimmt werden können, sind die Problematisierungen Teil der inventiven Praxis. Zur inventiven Praxis gehört dann die zur Bewältigung einer problematischen Situation notwendig werdende situationale Reorganisation der Relevanzen, d.h. thematische, interpretative und motivationale Relevanzen verändern sich im Prozeß der Problematisierung und Problembewältigung. Eine solche Problematisierung ist dem Prozeß der Subjektivierung zuzuordnen.

Inventive Praxis kann nun unter verschiedenen Wertprämissen stehen. Es gibt eine institutionelle inventive Praxis, die an das gesellschaftliche und institutionelle Machtzentrum gebunden ist. Die Problemdefinitionen sind die der Systemkonformität. Was hier jedoch mehr interessiert, ist die freie inventive Praxis, die bereits als Praxis der reflexiven Institution bestimmt worden ist. Darunter wird eine Praxis verstanden, die Originalität, Flexibilität und Variabilität des Verhaltens ermöglicht, also Subjektivierung (Betonung des "I") voraussetzt und erfordert sowie einen Begriff ihrer Determinierungs- und Wirkungszusammenhänge ausbildet.

Eine solchermaßen inventive Praxis, die bewußte emphatische Praxis sein will, erfordert die Koordinierung verschiedener Aufmerksamkeitsräume. Im folgenden bringe ich eine dreifache Differenzierung ein, die die "Aufmerksamkeitsräume in der Praxis" betrifft, wobei ich zwischen gesellschaftlichem, situationalem und reflexivem Aufmerksamkeitsraum unterscheide.

Der gesellschaftliche Aufmerksamkeitsraum enthält das Wahrnehmungsfähige, das Thematische, das Habitualisierte, das routinemäßig Bestimmbare, das Selbstverständliche und das Unkontrollierte. Er ist mithin gleichzusetzen mit der gesellschaftlich bestimmten Weite und Begrenztheit der menschlichen Merk- und Wirkwelten und begründet im wesentlichen die konzeptuelle Struktur der Erkenntnis durch Auffassungsperspektiven ("procepts" nach Buchler[30]

Auf die Handlungsstruktur bezogen: der gesellschaftliche Aufmerksamkeitsraum ist der äußere und äußerste Horizont des Akteurs, ist die gesellschaftsspezifische Merk- und Wirkwelt als Bezugsrahmen menschlicher Aktivität, die das "Basisprogramm" für menschliche Erkenntnis mit ihren spezifischen Aufnahmestrukturen und Auffassungsperspektiven enthält. Hier wird der Erkenntnisstil (der Sinnregionen wie soziale Alltagswelt, Wissenschaft etc.) fundiert durch unspezifische und latente Aufmerksamkeit (unbewußte Selektionstätigkeit) und Reaktionsbereitschaften.

Der situationale Aufmerksamkeitsraum ist mit der Handlungssituation gegeben, in der sich ein Akteur befindet. Aktuelle Bedingungen des Handelns und Entscheidens, soweit von der Situation bedingt oder beeinflußt, machen im wesentlichen diesen Aufmerksamkeitsraum aus. Dieser Aufmerksamkeitsraum, der situativ aktualisierte, modifizierte und konstituierte Relevanzen enthält, ist im wesentlichen mit den Situationskonzepten gleichzusetzen. Er ist der aktuelle Horizont des Erlebens und Handelns, die pragmatische Einschätzung der Situation und ist begrenzt durch die aktuelle Reichweite der Wahrnehmungen und Wirkhandlungen. Der Erkenntnisstil ist pragmatisch, situationsbezogen und "hellwach". Die Reflexionsweise ist ebenfalls pragmatisch und in den situativen Handlungsraum einbezogen.

Der reflexive Aufmerksamkeitsraum schließlich ist das, was einem Akteur in der reflexiven Distanz zum Handeln - auch als Beobachter im Nachhinein - an Wahrnehmungen und Verknüpfungen, an Sinnkonstitutionen und Sinnrekonstitutionen verfügbar ist, und enthält sowohl als Rohmaterial die situationsspezifischen konkreten Erfahrungen, die der Reflexion überlassen werden, als auch die situationstypischen verallgemeinerten Erfahrungen als Ergebnis früherer oder aktueller Reflexions- und Typisierungsprozesse. Der Handlungsdruck ist - zumindest für die Zeit des reflexiven Aktes - suspendiert; der Erkenntnisstil ist pragmatisch bis kontemplativ. Der reflexive Aufmerksamkeitsraum kann reichen von der Alltagsreflexion bis zur wissenschaftlichen Reflexion.

In diesem Raum werden auch die reflexiven Leistungen erbracht, die den situationalen Raum der Aufmerksamkeit und des Handelns auf die gesellschaftliche Totalität beziehen. Die Reflexion durchbricht in synthetischen Akten die Partikularität der Situationen und schafft einen emphatischen Zusammenhang.

Die inventive Praxis der "reflexiven Institution" läßt sich - auf dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen - als sinnkonstituierendes System kennzeichnen, das den situationalen Aufmerksamkeitsraum übersteigt und die Konstitutionsbedingungen des situativen Handelns und Handlungskonzepte sowie die realen Handlungsabläufe in den Horizont der Reflexion rückt. Die Möglichkeit reflexiver Aufmerksamkeit als Suspendierung vom Handlungsdruck ist auf der Ebene des Handlungssystems im Falle der reflexiven Institution generalisiert. Folge ist, daß der spielerische Umgang mit der Komplexität der sozialen Handlung in der Reflexion zu eigenständigen Wirklichkeitsbestimmungen seitens des reflektierenden Akteurs führen kann. Reflexion kann dabei zunächst verstanden werden als Leistung von handelnden Individuen und ist folglich auf die subjektiven Merkmalausprägungen der Akteure bezogen, mithin begreifbar als Ergebnis bereits erfolgter Personalisierungsprozesse. Die Reflexionsleistung kann dabei auch als institutionell präformiert verstanden werden, insoweit die subjektiven Merkmalausprägungen auf sozialstrukturelle Merkmale verweisen, die sie garantieren oder erfordern; unter dem normativen Aspekt sind eigenständige Wirklichkeitsbestimmungen und Problematisierungen seitens der Akteure institutionell erlaubt. In funktionaler Hinsicht gewinnt eine solche Institution "Metastabilität", d.h. sie arrangiert sich mit den sich verändernden Bedürfnissen der sozial Handelnden, indem sie die Selbstthematisierung ihrer Leistungsfähigkeit zuläßt. Bedeutsam ist diese reflexive Charakteristik auch insofern, als damit eine prozessuale Sicht von Institution ermöglicht wird; dies durch Betonung der Veränderbarkeit und realen Veränderung von Institutionen. Das heißt, Institution - prozeßhaft gesehen - beinhaltet die Möglichkeit neuer Institutionalisierung, zu der zentral Inventionsphasen gehören. Von daher ist die Institutionalisierung auch als inventive Praxis beschreibbar.

Die vorangehenden Ausführungen gründen darauf, "reflexive Institution" gewissermaßen in ihre Einzelteile "Reflexion" und "Institution" zu zerlegen, dabei aber nicht nur nach der Reflexion als subjektive Leistung zu fragen, sondern die inventiven institutionellen Merkmale aufzuweisen, die die "reflexive Institution" begründen. Dazu erscheint es nicht als ausreichend, nur von der Reflexion auszugehen, vielmehr ist der institutionell-sozialstrukturellen Seite Beachtung zu schenken, wie es auch bei dem Aufweis der "reflexiven Institution" (Kap. A) und der "inventiven Praxis" bei Lefebvre versucht worden ist[31].

Bedeutsam ist ferner die Fassung des Praxisbegriffes als "gesellschaftliche Praxis" mit den Unterscheidungen von partikularer und emphatischer, repetitiver und inventiver Praxis sowie der Aufweis korrespondierender Begriffe bei Schütz. Dementsprechend ließe sich auch das den einzelnen Praxisformen zuordbare Wissen als partikular, emphatisch, inventiv oder repetitiv kennzeichnen. Die Unterscheidung von drei Aufmerksamkeitsräumen schließlich bietet die Möglichkeit, die Praxis unter den Aspekten ihrer gesellschaftlichen Konstitution als Wahrnehmungs- und Handlungsraum, ihrer situativen Reduktion und Partikularisierung und ihrer reflexiven Einbeziehung in die gesellschaftliche Totalität zu thematisieren.

II Wissenschaft und Praxis. Modelle ihres Verhältnisses

Daß Wissenschaft und Praxis in keinem einheitlichen Verhältnis zueinander stehen, wurde bereits sichtbar in der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Theorie- und Praxisbegriffen. Im folgenden will ich modellhaft verschiedene reale Möglichkeiten des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis darstellen und damit die Komplexität des Problems aufweisen, ohne allerdings generelle Lösungsvorschläge zu machen oder ein monistisches Vermittlungsanliegen voranzutreiben, die voreilig und zweifelhaft blieben, weil sie an der realen Differenziertheit des Wissenschaft-Praxis-Verhältnisses vorbeigingen. Davon unberührt ist die Präferenz für ein kritisch-praktisches Wissenschaftsverständnis und einen Begriff gesellschaftlicher Praxis, wie er im Anschluß an Adorno und Lefebvre entwickelt worden ist; als Fragestellung der Theorie-Praxis-Vermittlung im Sinne eines erweiterten Konzepts der Wissenschaftstranformation geht diese Präferenz ein in die später folgende Thematisierung der Theorie-Praxis-Spaltung mit dem Versuch, Bedingungen und Möglichkeiten der Erhöhung des Handlungswertes von Theorie dingfest zu machen.

In Anlehnung an die vorangehende Problematisierung der Theorie- und Praxisbegriffe lassen sich zunächst drei Varianten von "Wissenschaft und Praxis" nennen. Die erste Variante, die arbeitsteilige Trennung von Wissenschaft und Praxis zum Prinzip erhebend, konfrontiert die reine Theorie mit ihrem Gegenstück, der als jenseitig begriffenen Praxis. Die zweite Variante geht gegenüber diesen Reduktionen von einem expansiven Praxisverständnis aus: alles ist Praxis, also jede menschliche Lebensaktivität, auch das kontemplative Theoretisieren, die Praxis der Theorie. Gründet die erste Variante auf trennscharfen Unterscheidungen des analytischen Verstandes, so die zweite auf mangelnder Trennschärfe und begrifflicher Unverbindlichkeit, insofern, als real Getrenntes nicht durch den expansiven Gebrauch der Praxiskategorie verbunden werden kann.

Demgegenüber erweist sich eine dritte Variante als tauglicher, die die reale Komplexität menschlicher Lebensaktivität in ihren verobjektivierten Formen begreifen will und - im Falle der Wissenschaft - sowohl von der ar-

beitsteilig ausdifferenzierten institutionellen Trennung von Wissenschaft und Praxis ausgeht und sie in ihren Bedingungen und Konsequenzen bewußt macht, als auch die im gesellschaftlichen Prozeß erfolgende Verwertung der Wissenschaft als Verbindung der institutionell getrennten Wirklichkeitsbereiche Wissenschaft und Praxis mitbedenkt, die zugestandenermaßen in die Bedingungen institutionalisierter Wissenschaft eingeht.

Diese dritte Variante macht es erforderlich, die institutionelle Trennung, die sehr wohl auch als Trennung erfahren wird, und die kooperative Verbindung in ihrer Faktizität und realen Möglichkeit im kritischen Entwurf eines Kooperationsverhältnisses von Wissenschaft und Praxis zu behandeln.

Zunächst ist grundsätzlich zu bemerken, daß die Wirklichkeit der modernen Sozialwissenschaft nicht nur ein heterogenes Bild aufweist, was die Bewertung der alltagsweltlichen Grundlage wissenschaftlichen Erkennens betrifft, sondern auch die Komplexität der erkenntnistheoretischen und überleitungsstrategischen Problematik der modernen vergesellschafteten Wissenschaft jede Einseitigkeit in der Behandlung des Theorie-Praxis-Verhältnisses verbietet. Hier soll nicht einem unverbindlich bleibenden Konzept des alternativen Gebrauchs und der forschungspragmatischen Integration aller möglichen sozialwissenschaftlichen Theorien das Wort geredet werden. Denn die gesellschaftliche Widersprüchlichkeit divergierender Interessenlagen verbietet eine institutionelle Synthese der positivistischen und kritisch-dialektischen Wissenschaftsrichtung. Unter wissenschaftspragmatischen Interessen wird jedoch der Doppelaspekt der a) prinzipiellen Trennung von Wissenschaft und Praxis im Schützschen Sinne und der b) notwendigen Transferenz von Wissenschaft und Praxis zu berücksichtigen sein. Verweist die erstere auf die konstitutive, Wissenschaft als Institution ermöglichende Differenz von wissenschaftlicher und alltagsweltlicher Orientierung und Reflexion, so die zweite auf die zunehmende Vergesellschaftung der Wissenschaft als Produktivkraft in einer verwissenschaftlichten Zivilisation und somit auf die Notwendigkeit, eine arbeitsteilig autonomisierte und institutionell ausdifferenzierte Wissenschaft in ein kooperatives Verhältnis von Wissenschaft, Alltagswelt und Praxis einzubinden. Der alternative Gebrauch beider Auffassungen wird somit der polyvalenten Gestalt bzw. dem realen Doppelcharakter moderner Wissenschaft erst gerecht. Die Verantwortung der Wissenschaft und

der Wissenschaftler stellt sich als Problem nicht hinsichtlich der dogmatischen Bekennung zu irgendeiner Wissenschaftsrichtung, sondern betrifft entscheidend die wissenschaftlich-kollektiv und persönlich zu findende Balance zwischen sachlicher Distanz zur Alltagswelt und ihren Herrschaftsansprüchen einerseits, und engagierter Nähe zu Fragen humanisierender Verwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Alltagswelt und ihren Praxisbereichen andererseits, was auch den Versuch einer Selbststeuerung des Wissenschaftsprozesses gegenüber der Tendenz der Finalisierung von Wissenschaft, d.h. ihrer Außensteuerung, beinhaltet[32].

Diese differenzierte Ausgestaltung der zeitgenössischen Wissenschaft wird in den verschiedenen Auffassungen und Varianten zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis in unterschiedlichem Maße, teils perspektivisch stark verzerrt, vereinseitigt und unzulässig reduziert aufgenommen. In einem typisierten Vergleich stellt Karl Martin Bolte (1971) verschiedene Auffassungen dieses Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis dar, an die ich mich im folgenden anlehnen werde. Bolte unterscheidet folgende Varianten[33]:

a) die naive Variante
b) die dezisionistische Variante
c) die technokratische Variante
d) die humanizistische Variante
e) die Variante von der Doppelrolle des Wissenschaftlers
f) die pragmatistische Variante.

Nach der ersten Auffassung (naive Variante) vollzieht sich Wissenschaft als "autonomer Prozeß der Erkenntnissuche und Wissensgewinnung" (Bolte, 1971, S. 357) deutlich getrennt und unabhängig von der Praxis. Die Ergebnisse der Wissenschaft können von der Praxis genutzt werden; diese Nutzung ist aber allein Aufgabe der Praxis und wird "dem Zufall" überlassen. Die praktischen Verwertungsinteressen haben außerhalb der Wissenschaft zu verbleiben, da Wissenschaft "rein wissenschaftlichen" Erkenntnisinteressen entspringt und sich folglich von den praktischen Absichten und Zwecken der Praxis nicht irritieren lassen darf, damit das autonome Geschäft der Wissenschaft nicht gefährdet wird.

Das Wissenschaftsverständnis von Alfred Schütz ist dieser Variante vergleichbar, insofern Schütz die Trennung von pragmatischer Erkenntnis in der Alltagswelt und reiner wissenschaftlicher Erkenntnis voraussetzt. Allerdings ist die Motivierung bei Schütz keine wissenschaftspraktische, die die Autonomie der Wissenschaft als politisches Prinzip vertritt, sondern eher eine erkenntniskritische, die auf die Konstitutionsbedingungen von Wissenschaft rekurriert und die Differenz von wissenschaftlicher und alltagsweltlicher Erkenntnis erarbeitet. Dieser Ansatz konfrontiert sich selbst aber nicht mit einer erkenntniskritischen Selbstreflexion, die erst die Bedingungen eben dieser Erkenntnis und somit die Geltung dieses Erkenntnismodells benennen und aufweisen könnte. Denn Wissenschaft konstituiert sich eben nicht vordergründig aufgrund der Differenz der Erkenntnisstile und -interessen, sondern diese Differenz in ihrer Bedeutung für die Produktion wissenschaftlichen Wissens, deren Legitimierung und Anwendung, wie auch die teilweise Überwindung dieser Differenz, bliebe zu erklären. Auch bleibt der Kritik offen, ob Wissenschaft immer als problem- und wissenserarbeitende theoretische Praxis von der verarbeitenden Praxis der Alltagswelt zu scheiden ist (vgl. Bolte, 1971, S. 357). Das Problem der Ausdifferenzierung und gesellschaftlich-institutionellen Einbindung und Verwertung der Wissenschaft, der zunehmenden Vergesellschaftung von Wissenschaft, wie auch die damit zusammenhängenden institutionellen Bedingungen wissenschaftlich-beruflicher Existenz bleiben bei Schütz allerdings unthematisiert. Schütz versäumt, den faktisch erfolgten Transfer wissenschaftlichen Wissens in die Alltagswelt, den Handlungswert wissenschaftlichen Wissens für alltägliche Lebenspraxis und berufliche Praxis, mithin die Verwissenschaftlichung der Kultur und Gesellschaft, in das Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken. Somit trifft ihn auch die folgend geübte Kritik an der "naiven Variante".

Gegen diese Position ist einzuwenden, daß die "rein wissenschaftlich geprägten Erkenntnisinteressen" auf die "Interessen bestimmter Forschergruppen" verweisen, und diese wiederum bestimmt sind von der gesellschaftlichen Stellung der Forscher, ihren materiellen Ansprüchen und politischen und religiösen Vorstellungen, so daß sich das "wissenschaftliche" Erkenntnisinteresse nie gereinigt von außerwissenschaftlichen Interessen und Zwecken konstituiert und der Wissenschaftsprozeß folglich immer "vom Blickpunkt der Interessen bestimmter Gruppen her gesteuert erscheint", also zu bestimmten Interessen

in einem Präferenzbezug steht und andere vernachlässigt. "Die Behauptung vom reinen Wissenschaftsinteresse, die diese Interessenhintergründe der Wissenschaft übersieht, verdeckt, daß Sozialwissenschaft nicht 'Wahrheit an sich' produziert, sondern Einsichten, die sich von spezifischen Blickpunkten und Fragestellungen her ergeben" (Bolte, 1971, S. 358). So kann etwa Schütz auf der Grundlage seiner gesetzten Trennung von pragmatischen und reinen Interessen nicht mehr die in die Wissenschaft eingehenden Interessen als praktische, politische, herrschaftsbezogene etc. identifizieren. Da Wissenschaft als Konstrukt vorab schon von diesen Interessen gereinigt wurde, können sie im Wissenschaftsprozeß selbst nicht entstehen oder wirksam werden und bleiben bei Schütz folglich unerkannt und ausgeschlossen.

Ein weiterer Einwand ist gegen die Autonomievorstellung gerichtet: Wissenschaft könne keine isolierte Enklave sein, die sich "den Ansprüchen der Gesellschaft gegenüber verschließt", sondern umgekehrt sei die Gesellschaft bei der Bewältigung ihrer Probleme auf Wissenschaft angewiesen und verpflichte die Wissenschaft auf die "Lösung gesellschaftlicher Aufgaben" (vgl. Bolte, ebd.).

Die zweite Auffassung (dezisionistische Variante) reduziert die Wissenschaft in ihrer Aufgabe im wesentlichen auf Dienstleistungen für die Praxis, indem Wissenschaft als Informationslieferant Wissen bereitstellt, das die Praxis dann unter ihren Zielsetzungen verwertet. Wissenschaft weist in beschreibender und erklärender Weise Zusammenhänge zwischen bestehenden Phänomenen auf und gibt durch die Möglichkeit der technologischen Reformulierung des nomologischen Wissens der Praxis die Möglichkeit der rationalen Zielwahl und des rationalen Mittelgebrauchs. Der Wissenschaftler in seiner Rolle als Wissenschaftler verhält sich dabei allerdings zielindifferent, indem er eine neutrale Stellung gegenüber den Zielprämissen und Verwertungszusammenhängen der Praxis bezieht und sich auf den Aufweis der Konsequenzen beschränkt, die mit dem Gebrauch verschiedener Mittel in Relation zu den angestrebten Zielen verbunden sind (vgl. Bolte, S. 358). Die praktische Entscheidung selbst ist dem Dezisionismus preisgegeben, da Wissenschaft in ihrer Verpflichtung auf das Objektivitätsideal keine Wertvorstellungen zu legitimieren vermag.

Um die Wissenschaft vor einer Konfundierung wissenschaftlicher Tatsachenaussagen mit subjektiven Wertungen zu bewahren, wird die Wissenschaftlerrolle von der Rolle als Staatsbürger abgetrennt und das als notwendig erachtete Engagement politischer und überhaupt wertbezogener Art einseitig der letzteren zugeordnet.

Die Kritik an dieser Position läuft darauf hinaus, daß eine solchermaßen strikte Trennung von wissenschaftlicher Neutralität und persönlichem Engagement nicht möglich ist, da die "Welt der Tatsachen" mit der "Welt der Werturteile" verschränkt ist. Bereits die vorwissenschaftliche Erfahrung begründet in Denken und Sprache eine wertbezogene "Weltsicht", die "Tatsachen" immer als symbolisch strukturierte (vgl. Habermas, 1971[2], S. 188, 194) voraussetzt und Fragestellung und Interesse des Forschers auf gesellschaftlich relevierte bzw. konstituierte Phänomene lenkt. Genausowenig wie der Wissenschaftler sich im Entstehungsprozeß wissenschaftlicher Erkenntnisse von Interessen und Präferenzen befreien kann - er bleibt mit den Akten seiner Erkenntnis dem zu erkennenden Zusammenhang verbunden -, genausowenig kann er sich bezüglich des Verwendungszusammenhanges wertmäßig entbinden. Durch eine Haltung der Indifferenz und scheinbaren Neutralität begünstigt der Forscher die vorherrschende Interessenlage, so daß er dem Neutralitätsideal gerade nicht entspricht, sondern eigentlich sich und seine Erkenntnisse dem Dezisionismus außerwissenschaftlicher Verwertungs- und Herrschaftsinteressen verschreibt. Von daher sind Bedenken dagegen geltend zu machen, "daß dem Wissenschaftler nach dieser Auffassung praktisch kaum Einfluß darauf eingeräumt wird, was mit dem geschieht, das er erarbeitet" (Bolte, S. 359).

Mit der dritten Auffassung (technokratische Variante) ist eine Position gegeben, die Wissenschaft als die Institution sieht, "die allein in der Lage ist, die Zusammenhänge und Entwicklungstendenzen in unserer Welt zu erkennen und zu zeigen, welches die rationellsten und optimalen Wege sind, um jene Ziele zu erreichen, die 'man' sich gesetzt hat" (Bolte, 1971, S. 359 f). Wissenschaft wird in szientifischer Überschätzung als die Instanz favorisiert, die rationale Entscheidungen aufweisen und prädisponieren kann, so daß die Praxis zum Vollstrecker wissenschaftlich aufgewiesener Invarianten und Notwendigkeiten wird. Diese Entscheidungen sind als "wissenschaftliche" bzw.

"rationale" keiner weiteren Legitimation bedürftig, da Wissenschaft als objektive Tatsachenerkenntnis monopolisiert und zur obersten Legitimierungsinstanz in der wissenschaftlich-technischen Zivilisation erhoben wird. Entscheidungen der Praxis (der politischen, der administrativen, der beruflichen Praxis) sind als wissenschaftlich legitimierte dem Sachzwang unterworfen, d.h. werden als sachlich notwendig und rational deklariert, und bedürfen folglich nur der instrumentellen Vollstreckung in der Praxis. Wissenschaft wird diesem Verständnis zufolge als rationales Erkenntnis- und Steuerungsinstrument verstanden, das auf der fachlichen Kompetenz der Spezialisten gründet, die als Vertreter einer objektiven, rationalen und technologisch reformulierbaren Wissenschaft für ihre Entscheidungen die Kompetenz einer neutralen, über partiellen Interessen stehenden Instanz beanspruchen. Die Sachzwänge der Spezialisten, soweit von Praxis und Politik anerkannt, können sich dann als Herrschaftsanspruch durchsetzen. In diesem Sinne läßt sich mit André Gorz unter Technokratie die Vorherrschaft der Technik, der Sozialtechnologie und der Technokraten, letztere von Gorz als "Spezialisten der Koordinierung und der Planung" bezeichnet, über das soziale, politische und ökonomische Leben verstehen[34].

Bolte hebt in seiner zusammenfassenden Kritik u.a. hervor, es werde bezweifelt, "daß es im Bereich der Sozialwissenschaften 'Sachzwänge' und unveränderliche Entwicklungstendenzen als solche gibt, die lediglich aufgefunden und dann hingenommen werden müssen. Sachzwänge werden nach Ansicht der Kritiker vielmehr erst von uns selbst produziert. Sie entstehen erstens dadurch, daß wir bestimmte gesellschaftliche Organisationsformen entwerfen bzw. sich entfalten lassen, die dann ihrerseits bestimmte Entwicklungstendenzen fixieren, falls keine spezifischen Eingriffe erfolgen, um dies zu verhindern. Sie kommen zweitens dadurch zustande, daß wir bestimmte Vorgänge als unveränderlich 'ansehen', und sie erscheinen schließlich, weil mangelnde Einsicht in die jeweils bedeutenden Zusammenhänge uns nicht rechtzeitig erkennen läßt, welche Nebenwirkungen bestimmte Verhaltensweisen haben" (Bolte, 1971, S. 360). Mithin ließe sich hier die institutionelle Verregelung und Erstarrung als Wegbereiterin der Sachzwangideologie anführen; die trügerischen Selbstverständlichkeiten in der Beschreibung und Konstruktion der sozialen Welt, die sanktionierten Sachlichkeitsaspekte der Realitätsansichten und die selbstzweckhaften, verdinglichten institutionellen Strukturen lassen es zu, von Menschen hervorgebrachte und gestaltete Realität interessenspe-

zifisch zu besetzen und machtmäßig zu stabilisieren durch die legitimatorisch wirkungsvolle apologetische Formel von den angeblich sachlich begründeten und eigengesetzlich verlaufenden, gleichwohl hinzunehmenden Entwicklungen im sozialen und technischen Bereich. Des weiteren ist darauf zu verweisen, daß die technokratische Variante insofern mit der dezisionistischen sich vergleichen läßt, als Technokratie einen wissenschaftlich verkleideten Dezisionismus darstellt (vgl. Bolte, S. 360).

Die vierte Auffassung (humanizistische Variante) sieht Wissenschaft als "Aufklärer und Lenker von Praxis"; Wissenschaft stellt nicht nur Informationen bereit, sondern bezieht im Aufklärungsprozeß "wertend" Stellung. Wissenschaft soll an der Gestaltung der Welt im Sinne umfassend verstandener "Humanisierung" impulsgebend mitwirken und die gesellschaftliche Wirklichkeit gemäß den diagnostizierten Defiziten an Humanität verändern[35].

Damit wird Wissenschaft in szientifischer Manier, gewissermaßen in Umkehrung des Technokratismus, als Produktivkraft mit parteilichem Anspruch verabsolutiert, oder wie Bolte formuliert, verbirgt sich in dieser Auffassung "der stärkste Führungsanspruch der Wissenschaft gegenüber der Praxis" (S. 361).

Problematisch bei dieser Position bleibt ihre Erhebung über die Alltagspraxis, verbunden mit der Gefahr, als "objektiv" erkannte Bedürfnisse den Gesellschaftsmitgliedern zu verordnen. Wissenschaft wird zum Mythos erhoben, der humanistische Wissenschaftler wird zum selbsternannten Garanten der Verwirklichung von Freiheit, Humanität und wie sonst die Zielformeln noch lauten mögen. Es bleibt das Problem, wie Ziele konkretisiert und gesellschaftlich verwirklicht werden können, die nicht auf das von Wissenschaftlern als sinnvoll und wünschenswert geforderte Veränderungsverständnis reduziert bleiben, mit anderen Worten: wie Ziele und Veränderungsstrategien basisdemokratisch legitimiert werden können, ohne dem Dogmatismus und Dezisionismus anheimzufallen. Schließlich ist auf die Kluft zwischen den Ansprüchen an eine sich humanistisch verstehende Wissenschaft und den realen Bedingungen und Möglichkeiten ihrer Verwirklichung zu verweisen (vgl. ebd.).

Trotz dieser Problematik ist auf die mit dieser Position geleistete Kritik an der Wissenschaftspraxis zu insistieren, die Wissenschaft tendenziell von

Bevormundung und Instrumentalisierung für beliebige Zwecke befreien und die Wissenschaftlerrolle als verantwortliche und kritisch-engagierte - im Sinne fortschreitender Humanisierung - konstituieren will. Durchaus kompatibel mit dieser Forderung humanistischer Wissenschaft will die fünfte Auffassung (Variante von der Doppelrolle des Wissenschaftlers) die Wissenschaft auf die Funktion der Hilfestellung und Aufklärung gegenüber der Praxis verpflichten. Wissenschaft wird damit aber auf eine eher appellative Praxisbeeinflussung beschränkt. Ihre Leistungen für eine intendiert aufgeklärte Praxis hängen von unbestimmten und unkontrollierten Variablen ab und bleiben deshalb selbst vage und appellhaft unverbindlich (vgl. auch: Bolte, S. 362).

Demgegenüber zeigt als sechste Auffassung die pragmatistische Variante einen realistischeren und praktikablen Zugang zur Konstituierung einer humanistischen Wissenschaftspraxis, indem sie von einem Kooperationsprinzip von Wissenschaft und Praxis ausgeht. Dabei werden beide Bereiche als prinzipiell gleichrangig betrachtet und sollen in ihren Beiträgen und Kompetenzen miteinander vernetzt werden. Die Strategie ist dabei im wesentlichen eine diskursive, insoweit in praktischen und theoretischen Diskursen die Wissenschaftler wie die Praktiker aus ihrer Sicht Probleme und ihre möglichen Lösungen thematisieren und sich wechselseitig anregen, die Problemsicht der anderen Gruppe mit ihren spezifischen Relevanzen nachzuvollziehen. Damit - wie auch in der Handlungsforschung angestrebt - eine gemeinsame Problemerhebung, Untersuchungsdurchführung und Problemlösung bzw. Veränderung des Praxisbereichs möglich wird, müssen bestimmte forschungsmethodologische und forschungsorganisatorische Bedingungen erfüllt sein, ebenso wie Bedingungen von seiten der Praxis, wie zum Beispiel die Bereitschaft, Wissenschaftler in die Praxis einzubeziehen und sich überhaupt "wissenschaftlich begleiten" zu lassen. Dabei gründet die Möglichkeit einer Kooperative von Wissenschaft und Praxis auf zwei Voraussetzungen: "Erstens müssen die Wissenschaftler bestimmte Mindestkenntnisse von den Praxisproblemen jener Bereiche haben, mit denen sie kooperieren wollen oder sollen, und umgekehrt benötigen die Praktiker ein bestimmtes Maß an Aufgeschlossenheit gegenüber der Argumentationsweise der Wissenschaft und deren Methoden, eventuell sogar einen erheblichen Teil wissenschaftlicher Kenntnisse selbst. Zweitens bedarf diese Art der Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis spezifischer Organisationsformen. ..." (Bolte, 1971, S. 363).

Wenn auch ein solches Kooperationsverhältnis einen Fortschritt hinsichtlich der Transferenz von Wissenschaft und Praxis bedeuten würde, so ist doch die Strategie der Realisierung erheblichen Schwierigkeiten unterworfen. Einmal ist auf die beträchtliche Belastung beider Seiten zu verweisen, zum anderen auf die innerwissenschaftlich geführte Diskussion zur Grundlagenforschung, die - auch im Interesse der Praxis - nicht zum Erliegen kommen dürfte; schließlich liegen Schwierigkeiten im Vermittlungsprozeß zwischen der wissenschaftlichen und der praktischen Perspektive: das kritische Engagement des Wissenschaftlers kann daran scheitern, daß von seiten der Praxis Kritik und Vorschläge der Wissenschaft als irrelevant und unzutreffend abgelehnt werden und die vermittelten Einsichten ohne praktisch-innovative Konsequenz bleiben, mithin sogar als Alibi für eine unveränderte Praxis mißbraucht werden, insofern ihr besserer Anspruch für die Praxis selbst ausgegeben wird.

Mit Bolte läßt sich die Variante der direkten Kooperation von Wissenschaft und Praxis als systematisch organisierte Verknüpfung beider Handlungssysteme präferieren. Der Wissenschaftler hat dieser Auffassung entsprechend die Doppelrolle als Forscher und Aufklärer inne, wenn auch mehrere Wissenschaftler diese Rolle arbeitsteilig und kooperierend untereinander und im Verhältnis zu den Praktikern ausfüllen können. Damit ist nicht gemeint, wissenschaftliche Forschung solle in einem solchen Kooperationsverhältnis aufgehen, vielmehr zielt diese Auffassung auf einen neu zu institutionalisierenden Forschungsbereich "Wissenschaftstransformation", der sich im Unterschied zu anderen Wissenschaftssektoren auf die Probleme der Vermittlung von Wissenschaft und Praxis, unter dem Leitgesichtspunkt der Humanisierung, zu konzentrieren hätte, um so den veränderten Bedingungen der Produktion und Verwendung wissenschaftlichen Wissens entsprechen zu können und die Transferenz und Diffundanz von wissenschaftlichem Wissen und Praxiswissen zu gewährleisten (zur "Wissenschaftstransformation" vgl. ausführlich: Kap. D II).

Ein entsprechendes Konzept der Wissenschaftstransformation könnte sich dann nicht mit einem Theorie- und einem Praxisbegriff begnügen, die sich in szientistischer Distanz zueinander befinden und sich als Diesseits und Jenseits jedem wissenschaftlich relevanten Vermittlungsversuch entzogen haben, sondern müßte die Transferenz und Kompatibilität wissenschaftlicher und lebensweltlicher Wissenssysteme unter den Bedeutungskriterien der Verwender

wissenschaftlichen Wissens einer kritischen Thematisierung unterziehen. Das Wissenschaftsverständnis wäre dann konsequenterweise nicht mehr von Momenten kritischen und praktischen Wollens enthoben und könnte sich der Konfrontation mit dem Problem einer gesellschaftlich und menschlich verantwortungsbewußten Forschung nicht länger entziehen. Im normativen Sinne ließe sich hiermit die Forderung verbinden, wissenschaftliche Ergebnisse nicht blind außerwissenschaftlichen Verwertungs- und Herrschaftsinteressen zu überlassen, sondern das Anliegen der Humanisierung in den Produktionszusammenhang wissenschaftlichen Wissens einzubeziehen und die Verwertungsmöglichkeiten dieses Wissens genauso mitzubedenken wie die Relevanzprofile und Verwendungsinteressen der Praxis.

In wissenschaftsorganisatorischer Hinsicht ist "Wissenschaftstransformation" darauf bezogen, der sogenannten "Trivialisierung" wissenschaftlichen Wissens[36] durch eine explizite Berücksichtigung der Bedeutungs- und Nutzungsaspekte wissenschaftlichen Wissens zu begegnen; auch ergibt sich die Notwendigkeit der Transformation wissenschaftlichen Wissens in lebens- und erfahrungsweltliche Wissenssysteme und Praxisfelder daraus, "daß die Sozialwissenschaft ihre eigenen System-Umwelt-Bezüge zwecks Komplexitätsreduktion als theoretisches Problem definieren muß und im Falle der expliziten Bestimmung ihrer Verwertbarkeit im Sinne einer spezifischen Interessenlage die intendierten Verwertungszusammenhänge identifizieren muß. Dies ist nur möglich, wenn Wissenschaft sich noch weiter differenziert und ein Subsystem ausbildet, daß sich diesem spezifischen Problem der Wissenschaftstransformation stellt" (Bierhoff, 1978[3], S. 246).

Die notwendigen Transferschritte hinsichtlich der Übersetzung wissenschaftlichen Wissens lassen sich als Popularisierung und Praktikabilisierung bezeichnen (vgl. ebd., S. 245 ff). Umgekehrt ist jedoch auch zu fragen, wie lebensweltliche Problemansichten in den Forschungsprozeß eintreten können und wie dieser Prozeß methodologisch gesichert werden kann. Unter dem Aspekt der Veränderung des Theorie-Praxis-Verhältnisses ist eine Strategie zu entwickeln, die nicht nur das Aussageniveau der Theorie auf die Erfahrungen, Probleme und Bedürfnisse der Praxis bezieht, sondern auch das Rezeptionsniveau der Praxis verbessert. "Anhebung des Rezeptionsniveaus der Verwender von Theorie meint dabei eine Verbesserung der Fähigkeit, theoretisches Wis-

sen in die rollenspezifischen Verwertungszusammenhänge der jeweiligen Praxis ... zu übersetzen" (ebd., S. 6). Damit ist der doppelseitige Versuch verbunden, die Relevanzprofile von Theorie und Praxis miteinander zu koordinieren, um beidseitig Aufnahmestrukturen bedeutungsmäßiger und kognitiver Art zu schaffen, die die Kooperation von Wissenschaft und Praxis figurieren.

Zentral erkennt ein solches Konzept der Wissenschaftstransformation, daß wissenschaftliches Wissen nicht als "hard ware", als Konserve mit Rezeptcharakter, Anwendung finden kann, sondern nur als "soft ware", das heißt: als praxisbezogenes Wissen, das in den jeweiligen Praxiszusammenhängen aktualisiert, verarbeitet und praktikabilisiert werden muß, und nicht einfach bruchlos zur Anwendung gebracht werden kann. Die Abstimmung der unterschiedlichen Relevanzprofile in der Produktion von Theorien und wissenschaftlichen Orientierungssystemen einerseits und in den Verwendungssituationen der Praxis andererseits ist eine Aufgabe, die von beiden Seiten angegangen werden muß. Von wissenschaftlicher Seite sind die Relevanzprofile der Verwender einzubeziehen und so die Verwendungssituationen der Praxis antizipatorisch vorwegzunehmen und dabei in Beziehung zum Entstehungs- und Begründungszusammenhang der Theorie zu setzen. Wissenschaft versteht sich dann nicht als Informationslieferant für unbestimmt gelassene Verwertungszusammenhänge und bescheidet sich nicht in unkritischer Verkürzung auf die Produktion eines von Momenten kritischen und praktischen Wollens gereinigten Wissens, sondern engagiert sich durch die Reflexion des Erkenntnis-, Bedeutungs- und Handlungsbezuges für eine Produktionsweise von Wissen, die auf die Produktionsweise der Erfahrungen ihrer Verwender abgestimmt ist. Die damit verbundene reflektierte Entscheidung für spezifische Relevanzen und Affinitäten des Wissens zu Interessenlagen, Bedeutungs- und Handlungssystemen der Praxis enthält einerseits eine Absage an ein als zweifelhaft entlarvtes Neutralitätsprinzip wissenschaftlicher Wissensproduktion, die - eben aufgrund ihrer Basisentscheidungen und impliziten Relevanzsetzungen oder Verwertungsaffinitäten - eine solche Neutralität nie gehabt hat (allenfalls vertreten hat unter der Prämisse des auf die erkenntnislogische Dimension beschränkten methodischen Prinzips der Wertfreiheit, wie in der Forderung deutlich wird, in wissenschaftlichen Aussagezusammenhängen aus Gründen logischer Konsistenz und Ableitbarkeit keine "Werturteile" mit "Tatsachenurteilen" zu vermischen); andererseits ist mit dieser Entscheidung für die Reflexion des Entscheidungs-

prozesses bei der wissenschaftlichen Wissensproduktion auch eine Entscheidung für oder gegen spezifische Interessenlagen gegeben, unter deren Prämissen und Zielen Wissen in der Praxis verwertet wird.

Von lebensweltlicher Seite ist auf den Entstehungszusammenhang der forschungsleitenden Fragestellungen, Perspektiven und Selektionsmuster einzuwirken; der Problemzusammenhang der jeweiligen Praxis müßte als konstitutives Moment in den Prozeß der Theoriebildung einbezogen werden. Damit dies möglich wird, müßte der Forschungsprozeß entsprechend organisiert werden, d.h. die Praktiker müßten in den Entstehungszusammenhang mit den mannigfachen Entscheidungen für forschungsrelevante Fragestellungen einbezogen werden.

Wenn man im Sinne kritisch-praktischer Wissenschaft das Anliegen der Humanität nicht als außerwissenschaftliche Relevanzsetzung betrachtet, sondern als konstitutiv in den Entstehungs- und Verwendungszusammenhang wissenschaftlichen Wissens einbezogen begreift, so läßt sich die pragmatistische Variante mit ihren Kooperationsforderungen und -formen, einschließlich der wissenschaftsorganisatorischen Konsequenz der Etablierung eines Forschungsbereichs "Wissenschaftstransformation", als Zielmodell eines auf kommunikative Nutzung hin angelegten Wissenschaftsbegriffs verstehen, das sich einer instrumentellen Verkürzung und Funktionalisierung von Wissenschaft entgegenstellt. Unter dem Aspekt des Handlungswertes wissenschaftlichen Wissens soll diese Problemdimension des Theorie-Praxis-Verhältnisses im letzten Kapitel der vorliegenden Arbeit weiter verfolgt und entfaltet werden (siehe Kap. D).

Während die naive, die dezisionistische und die technokratische Variante eher einer szientistisch-positivistischen Wissenschaftsauffassung zuzurechnen sind, die die Trennung von Theorie bzw. Wissenschaft und Praxis betont und hinsichtlich der erkenntnis- und ideologiekritischen Selbstreflexion von Wissenschaft versagt, sind die humanizistische Variante sowie die Variante von der Doppelrolle des Wissenschaftlers schon eher auf eine die gesellschaftliche Verantwortung der Wissenschaft betonende Position der notwendigen Vermittlung von Theorie und Praxis bezogen. Unter der Vermeidung ihrer falschen Zuspitzungen bietet schließlich die pragmatistische Wissenschaftsauffassung einen Weg der kommunikativen und reflexiven Nutzung des Erkenntnispotentials von Wissenschaft.

Wenngleich ein im Aspekt der Wissenschaftstransformation aufgehendes monistisches Wissenschaftsverständnis, dem sich der gesamte Wissenschaftsbereich unterzuordnen habe, zu vermeiden ist, so sind doch generell die Entwicklungsprozesse in Gesellschaft und Wissenschaft zu betonen, die durch eine Vertiefung der Theorie-Praxis-Spaltung die Verwendungen wissenschaftlicher Erkenntnisse erschweren und die Forderung nach geeigneten Transformationsstrategien nach sich gezogen haben. So hat sich unabhängig vom jeweiligen Wissenschaftsverständnis in zunehmendem Maße das Problem der organisierten Wissensverwertung gestellt. Dabei lassen sich zwei im Ansatz unterschiedliche Modelle der Transferenz von Wissenschaft und Praxis feststellen; während das eine Modell der technokratischen Variante zuneigt und unter dem Primat der sozialtechnologischen Verwertung steht, ist das andere auf die kommunikative Verwendung wissenschaftlichen Wissens in einem kooperativen Verhältnis von Wissenschaft und Praxis bezogen im Sinne der pragmatistischen Variante und enthält folglich eine strikte Absage an Sozialtechnologie und Technokratie. Somit wird auch hier wieder der Gegensatz von Verregelung und Reflexion erkennbar, wie er in der Auseinandersetzung mit der Institutionenproblematik (Kap. A) herausgearbeitet worden ist. Der Gegensatz von verregelter und reflexiver Institution wird einmal mehr an der Wissenschaft als Institution deutlich, die zum einen im Dienste der Herrschaftssicherung stehend das Institutionsgefüge zu stabilisieren hilft, zum anderen aber auch eine reflexive Charakteristik gewinnen und für befreiende Aktivitäten katalysatorische Bedeutung erlangen kann.

Die sich hier im Rahmen einer in kritisch-praktischer Absicht betriebenen Wissenschaft als notwendig ergebende Analyse der Theorie-Praxis-Spaltung hat insbesondere die Barrieren aufzuweisen, die einen solchermaßen auf "Befreiung" bezogenen Transfer wissenschaftlichen Wissens in alltagsweltliche Praxisbereiche erschweren. Im folgenden sollen deshalb verschiedene Varianten in der Deutung der Theorie-Praxis-Spaltung aufgezeigt und im Zusammenhang mit einem differenzierten Aufweis der Bedingungen und Erscheinungen dieser "Spaltung" interpretiert werden.

III Varianten in der Deutung der Theorie-Praxis-Spaltung

In der Beschreibung und Interpretation der Theorie-Praxis-Spaltung gibt es verschiedene Varianten, die entweder im Sinne des szientistischen Wissenschaftsverständnisses die arbeitsteilig bedingte Unmöglichkeit der Aufhebung der Spaltung betonen bzw. auf die erkenntnismäßig fundierte und aus methodologischen Gründen notwendige Differenz von theoretischer und pragmatischer Einstellung verweisen oder im Sinne des kritischen Wissenschaftsbegriffs die anzustrebende Einheit von Theorie und Praxis postulieren und die Differenz der Erkenntnisstile fruchtbar machen wollen für ein kooperatives, Arbeitsteilung sozusagen produktiv rückgängig machendes Verhältnis von Wissenschaft und Praxis.

Mit dieser einfachen Gegenüberstellung von szientistischer und kritischer Interpretation der Theorie-Praxis-Spaltung ist allerdings die Differenziertheit der vorfindbaren Interpretationsmuster noch nicht aufgewiesen. Im folgenden soll deshalb versucht werden, zu einer ausdifferenzierten Sicht der Theorie-Praxis-Spaltung zu gelangen.

Eine allgemeine Begründung für die bereits im Verhältnis von Denken und Handeln angelegte Differenz von Theorie und Praxis ist darin zu sehen, das die problemlösende und planerische Aktivität der Menschen den Rückzug in Phasen kontemplativer, gleichwohl pragmatisch gerichteter Aktivität erforderlich macht. Wenn auch hier das Verweisungsverhältnis von Handlung und Reflexion gegeben ist, also Handlung und Erkenntnis noch nicht arbeitsteilung auseinanderfallen, so ist doch dabei grundsätzlich schon eine Trennung der Räume des Handelns und Denkens, auch im zeitlichen Ablauf, angelegt, obzwar sozialstrukturell noch nicht verankert. Der Schritt vom "Wissen" zu seiner institutionalisierten Form, der "Wissenschaft", setzt gerade diese arbeitsteilige Trennung voraus und bringt im Falle der modernen Wissenschaft das sozialstrukturell begründete Problem der Theorie-Praxis-Spaltung bzw. - als Folgeproblem - das der Wissenschaftstransformation mit sich.

Ein Großteil menschlicher Aktivität ist auf die Bewältigung verschiedenster Probleme bezogen; diese kann denkerisch und handelnd geschehen. Die Fähigkeit

des Menschen, neben handelnder Problembewältigung (z.B. Probehandeln) aufgrund akkumulierter Erfahrung und kombinatorischer Akte Probleme der Praxis rein denkerisch zu lösen, macht die Bewältigung dieser Probleme nicht nur als Handlungsvollzug möglich, sondern auch im Denkakt. Sind Handlungsbedingungen und Handlungsziel gegeben und ist der Handlungsvollzug in seinem Verlauf noch unbekannt (keine Routinehandlung), so kann das Ziel im Extremfall entweder rein probehandelnd erreicht oder der Weg der Zielerreichung rein denkerisch konstruiert werden. Dieser Sachverhalt legt nahe, Theorie und Praxis als zwei eigenständige Bereiche zu betrachten. Eine solche Betrachtungsweise indessen ist einseitig. Natürlich ist eine Unterscheidung von Theorie und Praxis aufgrund ihrer erkenntnismäßigen und sozialstrukturellen Unterschiedlichkeit möglich und auch sinnvoll. Sie darf aber nicht dazu führen, Theorie und Praxis in absoluter Differenz als zwei eigenständige Bereiche aufzufassen. Es ist zu berücksichtigen, daß das denkerische Bemühen des Menschen praxisbezogen ist in dem Sinne, daß Denken der Problembewältigung, der Lebensbewältigung überhaupt, dient. Denken und Handeln, Theorie und Praxis sind dialektisch aufeinander bezogen. Im Bewußtsein der Menschen ist diese dialektische Einheit von Praxis und Theorie zerbrochen. Theorie erscheint praxisfern oder praxislos, und Praxis gibt sich theoriefeindlich.

Diese Sichtweise, die auf der realen Erfahrung der Trennung der Theorie von der Praxis gründet, scheint auf mindest drei Aspekte, die ihrerseits miteinander zusammenhängen, zurückführbar. Einerseits sind die Theorie und ihre Verwertung in der Praxis oft phasenverschoben; in der Regel ist es die Praxis, die der Theorie nachhinkt[37]. Andererseits herrscht zwischen Theoretikern und Praktikern aufgrund der gesellschaftlichen Arbeitsteilung eine Trennung, die in der Unterscheidung von sogenannten geistigen und praktischen Berufen zum Ausdruck kommt. Schließlich überschreitet Theorie den Erfahrungs- und Handlungsbereich eines konkreten Menschen und hat sich als soziale Problembewältigung institutionalisiert, so daß sie für die persönliche und berufliche Lebensbewältigung in ihren meisten Inhalten irrelevant geworden zu sein scheint. Weil undurchschaubar bleibend, wird sie vom einzelnen i.a. nicht als Medium der Problem- und Lebensbewältigung erfahren und verstanden. Der institutionell geregelte Verwertungsprozeß von Wissenschaft und Theorie ist dem Verständnis und der Kontrolle des Einzelnen

entzogen, so daß Theorie allenfalls als irgendwie praxisgestaltendes und praxisveränderndes Moment erahnt, aber nicht begriffen werden kann in ihrem praxisbezogenen Wesen und der historisch gegebenen Art ihres Praxisbezuges.

Im Rückgriff auf den entfalteten Praxisbegriff mit seinen Differenzierungen in emphatische und partikulare, repetitive und inventive Praxis sowie einen reduktiven und einen expansiven Praxisbegriff läßt sich die Theorie-Praxis-Spaltung wie folgt interpretieren.

Bei dem expansiven Begriff der Gesamtpraxis ist das Phänomen der Theorie-Praxis-Spaltung insgesamt nur sehr unverbindlich thematisierbar, da die Unterschiedlichkeit von Theorie und Praxis verwischt wird und die Spaltung mit dem Hinweis auf die Gesamtpraxis eine Art begriffliche "Aufhebung" erfährt. Demgegenüber wird die Spaltung im Falle des reduktiven Praxisbegriffs mit seiner strikten Gegenüberstellung von Theorie und Praxis unproduktiv festgeschrieben, weil die Aufrechterhaltung der für die Wissenschaft konstitutiven Arbeitsteilung von Kopf und Hand der Ausgrenzung aller pragmatischen Motive aus der (positivistischen) Wissenschaft bedarf, um diese als eigenständigen und privilegierten Bereich zu stabilisieren.

Die partikulare Praxis von Wirklichkeitsregionen, die den gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang nicht in den Blick bekommt und auch keinen Begriff von sich selbst entwickeln kann, gründet auf der Theorie-Praxis-Spaltung und schreibt sie unthematisiert fest, indem sie in praktizistischer Einstellung diese Spaltung allenfalls beklagt, aber nicht in der Lage ist, ihre Bedingungen zu analysieren. Dagegen ist bei dem emphatischen Verständnis von Praxis die Spaltung produktiv thematisierbar, weil sie als sozialstrukturelles Problem arbeitsteilig hochdifferenzierter Gesellschaft erkannt wird und im Sinne einer idealtypisch gedachten Einheit von Theorie und Praxis bearbeitet werden soll. Dabei wird die Spaltung sowohl als konstitutives Prinzip der Möglichkeit von Wissenschaft begriffen, als auch das Postulat der Einheit von Theorie und Praxis vertreten mit dem Ziel einer radikal humanistischen Wissenschaft, die die sozialtechnologische Verfügung über Menschen und damit ein objektivistisches und instrumentelles Wissenschaftsverständnis entschieden ablehnt.

Während in den repetitiven Formen der Praxis die Theorie-Praxis-Spaltung kaum zum Problem wird, weil die schematisierte Theorie mit den Routineabläufen der Praxis weitgehend zur Deckung kommt, wird im Falle der inventiven Praxis die Spaltung als produktiv zu lösendes Problem erfahrbar und begreifbar, insoweit die Theorie der Praxis vorauseilt, bzw. werden Theorie und Praxis im engen Wechselbezug weiterentwickelt, ohne daß es zu ausgeprägten Theorie-Praxis-Spaltungen kommt. Erst wenn inventive Lösungen schematisiert und tradiert werden, also repetitiven und mimetischen Charakter annehmen und auf neue Situationen übertragen werden, können - sofern Wissenschaft hier zum Medium der Vermittlung wird - Theorie-Praxis-Spaltungen auftreten. Eine inventive wissenschaftliche Praxis, die sich der Theorie-Praxis-Spaltung als ihrem Gegenstandsbereich widmet, dabei die Relevanzprofile und Aktivitäten der Praxis konstitutiv einbezieht und die Grenze von theoretischer Kontemplation und pragmatischer Reflexion sowie alltagspraktischem Handeln überschreitet, würde sich als Medium der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens und somit als Moment der Spaltung selbst begreifen, zu deren Überwindung Wissenschaft selbst einen Beitrag zu leisten imstande ist, sofern sie die Verwendung ihrer Erkenntnisse nicht der unkontrollierten Verfügung außerwissenschaftlicher Bereiche überlassen und sich ihrer gesellschaftlichen Verantwortung entziehen will.

Statt der Theorie Eigenwert und Selbstzweck zuzusprechen, liegt der Wert einer Theorie dieser Auffassung entsprechend in ihrem Nutzen für die menschliche Praxis. Diese, in ihrer Prozeßhaftigkeit begriffen als Emanzipation im Sinne der Befreiung von äußeren und inneren Zwängen, bedarf einer Theorie, die für die Emanzipation des Menschen Partei nimmt. Teilt man diese Option kritischer Wissenschaft auf eine emanzipatorische Funktion und Bedeutung wissenschaftlicher Aktivität, so ist einerseits das Theorie-Praxis-Verhältnis als eine untrennbare Einheit von Praxis und Theorie zu fassen, andererseits aber dem gesellschaftlich zerbrochenen Zusammenhang von Theorie und Praxis Rechnung zu tragen durch die Analyse der Barrieren zwischen Theorie und Praxis und die Entwicklung von Transferstrategien, die schon im Akt der Produktion wissenschaftlichen Wissens nach den Relevanzkriterien der Verwender von Theorie fragen und die gesellschaftliche Verantwortung des Wissenschaftlers nicht als außerwissenschaftliches Problem vom Produktionszusammenhang wissenschaftlichen Wissens abspalten oder als irrelevant für

die Formulierung und Prüfung wissenschaftlicher Hypothesen deklarieren. Ein solchermaßen auf die Einheit von Theorie und Praxis bezogene Wissenschaft hat sich insbesondere auch auseinanderzusetzen mit den Erscheinungsformen und Bedingungen von Theorie-Praxis-Spaltungen, um von einer genauen Analyse zu Modellen und Strategien der Wissenschaftstransformation voranschreiten zu können.

Eine häufig bezogene Position betont die grundsätzliche Möglichkeit der Aufhebung der Theorie-Praxis-Spaltung. Indem sie die mangelnde praktische Orientierungskraft der theoretischen Entwürfe auf ihnen inhärente Mängel zurückführt und auf die nur mangelhafte Bereitschaft bzw. Fähigkeit der Praxis verweist, die Theorie zu rezipieren und zu verwenden, geht sie von Defiziten sowohl in den Bereichen der Theorieproduktion und Theorievermittlung aus als auch solchen in den praktischen Verwendungs- und Anwendungsbereichen. Die Defizite werden theorie- bzw. praxisimmanent erklärt, so daß die Folgerung naheliegt, die Theorie-Praxis-Spaltung könne überwunden werden, sofern es gelänge, diese Defizite auszuräumen. Dieser These entsprechend wäre es notwendig, zunächst die Defizite zu identifizieren, um die Vermittlung an der Beseitigung dieser Defizite ansetzen zu können.

Teils wird auch die zentrale Ursache der Theorie-Praxis-Spaltung in einem gestörten Dialog von Theoretikern und Praktikern gesehen. Zwecks Abhilfe wird z.B. auf die Handlungsforschung verwiesen, die aufgrund ihres Kooperationsprinzips geeignet erscheint, diesen Dialog prinzipiell zu ermöglichen. Wenn auch der gestörte Dialog eher Symptom als Ursache ist, so bietet sich hier doch ein praktikabler Ansatzpunkt, insoweit die Forschungs- und Theoriebildungsstrategie der Handlungsforschung die Einbeziehung der Relevanzsysteme der Praxis in die Theoriebildung ermöglicht. Dem entspricht die Ansicht, daß Theorieansätze nur dann praktische Wirksamkeit entfalten, wenn sie die Problemdefinitionen und Handlungsbedürfnisse der Praktiker aufnehmen und theoretisches Wissen in Handlungsanweisungen übersetzen.

Eine weitere Position sieht im Gegensatz zur vorgehend skizzierten die Theorie-Praxis-Spaltung grundsätzlich als unaufhebbar an. Für sie sind Theorie und Praxis zwar parallel ablaufende, aber grundsätzlich getrennte Prozesse, die von der Struktur der arbeitsteilig organisierten Gesellschaft getragen werden. Demnach verlaufen Theorie und Praxis in ihrer Entwicklung weitgehend

getrennt voneinander, so daß aufgrund dieser Zweigleisigkeit allenfalls von Parallelität gesprochen werden kann. Die Theorie-Praxis-Spaltung ist demnach nicht aufhebbar, die Praxisrelevanz der Theorie ist unbestimmt und für die Entscheidungen der Praxis nur eine mittelbare.

Wo die von der Theorie angelegten Neuerungen zur Praxis "passen" und von ihr akkreditiert werden, ist jedoch eine Zeitverschiebung festzustellen, die die Durchsetzung der Innovation betrifft. Die die Innovation leitende Theorie wird der Praxis als immer voraus gesehen, so daß die Theorie-Praxis-Spaltung tendenziell als nicht aufhebbar erscheint. Denn erfahrungsgemäß brauchen (theoretische) Neuerungen einen gewissen Zeitraum, bis sie sich in verändertem Handeln niederschlagen. Schreibt man im Modell die Entwicklung der Theorie fest und betrachtet sie als fertiges Produkt, so ist die Theorie-Praxis-Spaltung eine vorübergehende Erscheinung, die der Initialzeit einer Innovation zuzurechnen ist. Demnach kann die Theorie-Praxis-Spaltung dann als überwunden gelten, wenn die Praxis die Theorie eingeholt hat. Da zu diesem Zeitpunkt die Theorie aber aufgrund der Tatsache, daß sie nicht als Produkt festgeschrieben werden kann, wieder ein neues Niveau erreicht hat, muß die Theorie-Praxis-Vermittlung weitergehen, um die wiederum neu entstandene Spaltung zu überwinden[38].

Ebenfalls von der Ansicht ausgehend, die Theorie-Praxis-Spaltung sei nicht aufhebbar, sieht eine weitere Variante die Ursache für diese Spaltung in der Tatsache, daß Wissenschaftler sich verschiedenen Praxisbereichen verstärkt zuwenden und auf der Grundlage ihrer theoretischen Perspektiven geradezu praktische Probleme erfinden würden. Von seiten der Praxis ließe sich darauf erwidern, eine solchermaßen ausgeuferte Theoriebildung könne nicht mehr Sache der Praxis sein, weil sie deren Handlungsbedingungen, -abläufe und Probleme verfehlen würde.

Ein in diesem Sinne der Praxis unangemessenes Reflexionsniveau könne nur Schaden stiften, insofern ein "falscher" oder "zu hoher" Anspruch die realen Möglichkeiten und Probleme dieser Praxis verstellen, mithin gar die beteiligten Personen frustrieren und in die Resignation treiben würde. Folglich kann dieser Argumentationsfigur nach Theorie als weitestgehend irrelevant betrachtet werden. Allenfalls kann sie dazu dienen, als besserer An-

spruch für die Praxis selbst ausgegeben zu werden. Die somit mögliche Kaschierung einer "schlechten" sozialintegrativen Praxis durch hochtrabende Theorieentwürfe und Theoriediskussionen kann dann durch die in inflationärer Zahl vorgegebenen progressiven Zielvorstellungen erfolgen, die als Aushängeschild gebraucht Immunisierung und Alibi zugleich sind und die Suspendierung von Mut und Kraft zum verändernden Handeln bedeuten. Kurz gesagt, verdeckt die als Handlungsersatz ideologisierte Theorie die schlechte Praxis.

Diese Variante erscheint insoweit schlüssig und haltbar, als sie einen tatsächlichen Mißbrauch der Theorie als typische Erscheinung der Theorie-Praxis-Spaltung darstellt und verurteilt. Damit ist nur der Mißbrauch der Theorie - nicht die Theorie selbst, allenfalls insoweit sie sich für diesen Mißbrauch anbietet - kritisiert. Eine alternative und haltbare Position kann an diese Kritik anschließen. Sie besagt im wesentlichen, daß Theorie als Produkt für die Veränderung der Praxis mehr oder weniger wertlos ist und die wichtigste Vermittlungsmöglichkeit in dem situativ erfolgten reflexiven Akt, der tätigen Reflexion liegt. Theorie liefert das Hintergrundwissen und trägt somit zur Relevierung und Gewichtung des selektiv Wahrgenommenen bei. Demnach können die Relevanzen und Deutungsperspektiven der Theorie die der Praxis anreichern und qualitativ verbessern.

Die hervorstechende Fehlform in der Theorie-Praxis-Vermittlung, die eigentlich die Theorie-Praxis-Spaltung vertieft, liegt in der Postulierung eines linearen Vermittlungsverständnisses, welches besagt, das eine (Theorie oder Praxis) schließe an das andere an, wie zwei Rohre, die aneinandergefügt werden. Mit diesem Verständnis wird der Verschiedenheit von Theorie und Praxis nicht genügend Rechnung getragen und der naiven, dabei trügerischen Erwartung Ausdruck gegeben, Theorie ließe sich direkt "anwenden" und Praxis könne in der Theorie mit allen ihren spezifischen Bedingungen vollständig erfaßt werden. Demgegenüber ist zu betonen, daß es keine Linearität zwischen Theorie und Praxis geben kann. In der Addition von beiden läßt sich kein Theorie-Praxis-Zusammenhang herstellen. Deshalb ist zunächst die Differenz von Theorie und Praxis zu betonen und nach Vermittlungsmöglichkeiten zu fragen. Von daher läßt sich weder Theorie in Praxis noch Praxis in Theorie auflösen: "Jedenfalls bleibt Theorie Theorie, und das heißt eine eigenständig gegründete menschliche Praxis - wobei eigenständig nicht mit subjektiv verwechselt

werden kann. Keine Aufhebung von Theorie in Praxis oder von Praxis in Theorie kann auf die Eigenständigkeit des Momentes Theorie verzichten. Indem Theorie darauf besteht, besteht sie auf Freiheit und entscheidet sich gegen Gewalt. Nur die strenge Durchführung ihrer eigenen Prinzipien macht Theorie so praktisch wie emanzipativ, und nur diese Beschränkung auf sich selbst und der Verzicht auf 'Rechtfertigungen' macht die Anstrengung aus, deren berufsmäßige Ausübung den Theoretiker zu mehr und zu anderem macht als nur zum mehr oder weniger unbestimmten 'Sympathisanten'" (Willms, 1973, S. 207).

Die dialektische Beziehung von Theorie und Praxis kann unabhängig von der These der Eigenständigkeit von Wissenschaft aufrechterhalten werden. Wissenschaft als vorweggenommene zukünftige Praxis übersteigt notwendigerweise die Praxis der Gegenwart. Wissenschaft, die die Reflexion ihres Entstehungs- und die Antizipation ihres Verwendungszusammenhanges einschließt und intendiert, zum katalysatorischen Element des analysierten Zusammenhanges zu werden, ist ein kritisches Korrektiv zu Praxis der Gegenwart und übersteigt diese gegenwärtige Praxis. Die denkerische Vorwegnahme von möglich Zukünftigem erhebt Theorie über die einfache Theorie-Praxis-Einheit im Sinne mechanischer Widerspiegelung hinaus und läßt sie zu einem eigenständigen Moment innerhalb des Theorie-Praxis-Zusammenhanges werden[39]. Im Sinne dieser kritischen und antizipativen Bedeutungsdimension von Theorie ist die Theorie-Praxis-Spaltung nicht aufhebbar. Der Preis der Aufhebung wäre die Stillegung der Dialektik von Theorie und Praxis und eine verregelte, sozialtechnologisch kontrollierte Praxis, die ihren "besseren Begriff" aufgegeben und sich gegen Kritik und Alternative abgedichtet hätte.

In die Interpretation der Theorie-Praxis-Spaltung geht bereits eine Vorstellung von den Möglichkeiten und Grenzen der Theorie-Praxis-Vermittlung ein. So wird insbesondere bei einem unterstellten linearen Vermittlungsverhältnis von beiden Bereichen die These vertreten, die Produktion des wissenschaftlichen Wissens sei nach einem bestehenden Bedarf auszurichten (vgl. Walther, 1971, S. 50). Insoweit sich hier aber Wissenschaft nach einer gegebenen Nachfrage zu richten, sich also am Marktmechanismus zu orientieren hat, verfällt sie den außerwissenschaftlichen Interessen im Sinne einer Finalisierung wissenschaftlicher Forschung auf der Grundlage von gesellschaftlichen Einflußbeziehungen, die nicht auf einen Zugewinn an basisdemokrati-

scher Entscheidungskompetenz der Adressaten von Theorie abzielen, sondern auf Herrschaftssicherung und sozialtechnologische Verfügung über materielle und menschliche Ressourcen.

Ob nun unter sozialtechnologischen oder emanzipativen Interessen die Nachfrage bzw. der Bedarf der Verwender sozialwissenschaftlicher Informationen in die Produktion wissenschaftlichen Wissens einbezogen werden soll, in jedem Fall ergibt sich hier die Barriere der fehlenden geeigneten Umsetzungsstrategien und -instanzen. Sowohl die Wissenschaftler wie die Praktiker sind bei der Komplexität des Transformationsprozesses überfordert, diese Barriere in eigener Leistung außer Kraft zu setzen. Teils wird die Forderung nach spezifischen Transformationsinstanzen und Transformationsspezialisten erhoben (vgl. Mertens, 1971, S. 355), um die arbeitsteilige Trennung von Wissenschaft und Praxis aufzufangen und die gesellschaftliche Transferenz von Wissenschaft und Praxis zu gewährleisten, teils wird auch das Transformationsproblem als Ausdruck der Unzulänglichkeit der gegebenen Vermittlungsprozesse genommen und nach Strategien der Transformation wissenschaftlichen Wissens gesucht (vgl. Gottwald, 1971, S. 374 f).

Wenn wissenschaftliches Wissen sich nach einem konkreten Bedarf ausrichten soll, so sind die praktischen Bedürfnisse der Informationsverwender schon in den Prozeß der Produktion wissenschaftlichen Wissens einzubeziehen. Relevant ist hier das bei Praktikern häufig festzustellende Symptom des Theorieüberdrusses und der Rezepterwartungen, das als radikaler Ausdruck der Theorie-Praxis-Spaltung diesen geforderten Einbezug der Praktikerbedürfnisse und -erwartungen erschwert, abgesehen von der auf Wissenschaftlerseite oftmals mangelnden Bereitschaft, sich auf die Erwartungssysteme und Problemprofile der praktischen Arbeit überhaupt einzulassen. Wenn auch der Handlungsdruck der Praxis auf seiten der Praktiker häufig den Ruf nach einer handlungsrelevanten Theorie nach sich zieht, so scheint doch die Enttäuschung über den mangelnden Handlungswert der Theorie größer zu sein als ihr faktischer Nutzen, woraus eine gewisse ambivalente Haltung der Wissenschaft gegenüber resultiert. Das bestehende Informationsdefizit der Praxis führt demnach sowohl zu einer wissenschaftsfeindlichen Haltung, die sich in der Abwehr wissenschaftlicher Informationen ausdrückt, als auch zu einer gewissen Wissenschaftsgläubigkeit mit der Erwartung, Wissenschaft könne zur Lösung praktischer Fragen und Probleme durch rezeptartige Entscheidungshilfen beitragen.

Entscheidender Faktor in der Differenz von Wissenschaft und Praxis ist die sprachliche Barriere, die eine Rezeption und Umsetzung wissenschaftlicher Informationen in Entscheidungshilfen praktischer Art erschwert. Aber nur oberflächlich gesehen erscheint dies als eine Barriere nur des Ausdrucks und der Sprache; vielmehr drücken sich hier entscheidend die in Theorie und Praxis unterschiedlichen Deutungsperspektiven aus, die auf jeweils anders akzentuierten Problemsichten beruhen, mithin also eine Frage der sozialen Konstruktion von Realität sind und ein Hinweis auf die unterschiedlichen Relevanzprofile und Aktivitätsprofile beider sozialen Bereiche. Die Beseitigung allein der Sprachbarriere würde nicht ausreichen, um wissenschaftliches Wissen rezipierbar und anwendbar zu machen; hier müssen die Relevanzen berücksichtigt werden, die die Verwendung des Wissens bei den praktischen Problemlösungen bestimmen; m.a.W. hätte Wissenschaft sich auf die Bedeutungs- und Handlungssysteme der Praxis einzulassen, und umgekehrt müßten Praktiker die Umsetung wissenschaftlichen Wissens als eigenes Problem definieren und erkennen, daß ihre Erwartungen an die Wissenschaft zu hoch gesteckt sind, wenn sie fertige Rezepte erhoffen, die für die unterschiedlichen konkreten Problemsituationen der Praxis die entsprechenden Handlungsstrategien bereithielten.

Von daher ergibt sich eine Ausdeutung der Theorie-Praxis-Spaltung, die von dem Symptom der mangelnden Kommunikation von Theoretikern und Praktikern ausgeht, sich aber nicht darauf beschränkt, den mangelnden Dialog zu beklagen, sondern nach den Ursachen fragt und den Möglichkeiten entsprechender Strategien, die die Kommunikation zu verbessern in der Lage sind. Teils wird hier ein Konzept der Wissenschaftstransformation bemüht, das in seiner informationstheoretischen Dimension die Möglichkeiten der Reduzierung der sprachlichen Komplexität und der Popularisierung der Inhalte mitbedenkt. Eine andere Möglichkeit ist mit der Handlungsforschung gegeben, die von ihrem forschungspragmatischen Ansatz her Wissenschaft an die Bedeutungs- und Handlungssysteme der Praxis zu koppeln versucht.

Eine weitere Deutung erfährt die Theorie-Praxis-Spaltung unter dem Gesichtspunkt ihrer quasi naturwüchsigen Aufhebung, die sie in einigen gesellschaftlichen Bereichen erfährt, ohne daß explizite Strategien der Wissenschaftstransformation bestehen oder zur Anwendung kommen würden. Die Transferenz

von Theorie und Praxis bleibt demnach "zufällig" und fragmentarisch; es bleibt dem Belieben von Wissenschaftlern, Wissenschaftsjournalisten und anderen an der Schwelle zwischen Wissenschaft und Praxis stehenden Personen überlassen, welche Informationen in welchem Umfang den Weg in die Praxis und Eingang in das Problemlösungswissen der Praktiker finden[40]. Damit ist aber eine umfassende Transferenz von Theorie und Praxis nicht gewährleistet, weil die Bedingungen und Möglichkeiten der Transformation nicht kontrolliert werden; auch bleibt unerkannt, warum gerade bestimmte Wissenselemente ihren Weg in die Praxis gefunden haben und andere nicht.

Insoweit Theorie und Praxis sehr heterogen und sozial uneinheitlich sein können, erscheint es nicht möglich, über eine globale Strategie das wissenschaftliche Wissen an die Wissenssysteme der Verwender von Theorie anzubinden. Vielmehr scheint die Transferenz von Theorie und Praxis nur dann erreichbar zu sein, wenn sie immer wieder neu für jeden spezifischen Praxisbereich hergestellt wird. Innovationskriterien, Ziele und Strategien müssen im Rückbezug auf die in den einzelnen Praxisbereichen gegebenen Bedingungen jeweils neu erhoben und entwickelt werden.

Die Theorie-Praxis-Spaltung zeigt sich ferner in den unterschiedlichen Relevanzprofilen und Deutungsperspektiven von Theoretikern und Praktikern. Der Theoretiker befaßt sich mit den die Alltagssituationen übersteigenden Zusammenhängen, die er systematisch zu beschreiben und zu erklären bemüht ist; dabei geht die Vielfältigkeit und Lebendigkeit aktueller Situationen verlore Der Praktiker denkt demgegenüber in praktischen Zusammenhängen und Problemsituationen, die für ihn konkret erfahren oder erfahrbar sind, und ist von seinen Relevanzen her gesehen oftmals nicht in der Lage, die situationsübergreifenden Zusammenhänge und strukturellen Bedingungen zu erkennen.

Schließlich liegt ein wesentliches Deutungs- und Erklärungsmuster für die Theorie-Praxis-Spaltung in der arbeitsteiligen Ausdifferenzierung von Kopfarbeit und Handarbeit, die jeweils zu spezifischen Formen der Entfremdung führt. Hier ist lediglich festzuhalten, daß die Kluft zwischen Theorie und Praxis im historischen Prozeß der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung (Arbeitsteilung, Trennung von Kopf- und Handarbeit) entstanden ist[41].

Für die Vermittlung von Theorie und Praxis bedeutet diese Erkenntnis, daß aus der Theorie nicht eine Praxis gleichsam mechanisch abgeleitet werden kann; aufgrund der historisch-gesellschaftlich entstandenen Kluft zwischen Theorie und Praxis kann auch die Praxis nicht ohne weiteres mit dem Maßstab der Theorie gemessen werden, da fraglich ist, inwieweit die Relevanzen der Handlungssysteme von Theorie und Praxis kompatibel sind, der Maßstab "Theorie" also die Ereignisse und Probleme der Praxis adäquat zu erfassen erlaubt. Hiermit ist auch das bereits schon angesprochene Problem des verstehenden Zugangs der Wissenschaft zur Sozialwelt angesprochen, das sich ja nicht nur als erkenntnisgenetisches, sondern auch als praktisches Problem der Verwendung wissenschaftlichen Wissens in den Feldern der Praxis stellt.

Wenn das Denken seinem Anspruch nach die Praxis aufnehmen und verändern will, dann ist seine Kontinuität dort gebrochen, wo es sich von den Bedingungen der Praxis entfernt und als reines Denkgebäude zum bloßen Anspruch erstarrt, an dem sich postulatsmäßig die Praxis zu messen hat. Demgegenüber kann die Theorie als tätige Reflexion Schrittmacher der Praxis sein. In der tätigen Reflexion bzw. in einer reflektierten, prozeßhaft begriffenen Praxis kann die verdinglichte abstrakte Theorie suspendiert und in der dialektischen Verschränkung von Theorie und Praxis als kritisch-praktische Theorie erneuert werden.

Die Kluft zwischen Theorie und Praxis kann jedoch durch die Leistungen der Theorie nicht außer Kraft gesetzt werden, solange die Theoriebildung auf der arbeitsteiligen und somit erkenntnismäßig selektiven Trennung von Theorie und Praxis basiert. Eine praktisch relevante Theorie ("Praxistheorie"), die - auf einem Kooperationsverhältnis von Wissenschaft und Praxis beruhend - die Erfahrungslosigkeit abstrakter Theorie überwindet und auch nicht einem Erfahrungsdogmatismus der Praxis verfällt, ist eine Syntheseleistung, die weder das positivistisch herstellbare Folgeverhältnis von Theorie und Praxis im Sinne des deduktiven Empirismus praktiziert, noch reflektierte Praxiserfahrungen (z.B. Praxisberichte) mit additiv hinzugefügten Theorieelementen als Praxistheorie ausgibt, damit aber gegenläufig zur überkommenen Arbeitsteilung sich auf Situationen der Praxis einläßt und ein Theorie und Praxis gleichermaßen umfassendes Verständigungsverhältnis aufbaut.

IV Die Theorie-Praxis-Spaltung in der Jugendarbeit

Nachdem die vorangehenden Überlegungen die Komplexität des Theorie-Praxis-Problems deutlich gemacht und die Bedingungen, Erscheinungsformen und Lösungsansätze des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis erhellt haben, soll die Aufmerksamkeit jetzt auf das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Jugendarbeit gelenkt werden. Als Ergebnis kann zunächst festgehalten werden, daß sich ein Theoriebegriff als sinnvoll erweist, der keine szientistische Trennung von Wissenschaft und Praxis, von wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen impliziert, sondern sich gegen die Ausscheidung der alltagsweltlichen Dimension von Erfahrung und Bedeutung richtet und die Aufgabe von Theorie als eine ideologiekritische bestimmt mit dem Ziel, einen Wissenschaft und Praxis gleichermaßen umfassenden Verständigungszusammenhang aufzubauen. Entsprechend erweist sich ein Praxisbegriff als sinnvoll, der eine Praxis präferiert, die sich auf die Gesamtstruktur der Lebenswelt und nicht bloß auf einzelne lebensweltliche Bereiche bezieht. Praxis in diesem emphatischen Sinne ist nicht als das Gegenstück zur reinen Theorie zu verstehen, sondern als der Theorie bedürftig aufzufassen. Im wertenden Sinne der reflexiven Institution läßt sich diese Praxis als inventive Praxis bestimmen, d.h. als Praxis schöpferischen Handelns, die ihren Ausgang von Bereichen relativer Formlosigkeit und geringer Institutionalisierung nehmen kann und die aufgewiesenen Aufmerksamkeitsräume (vgl. Kap. C I 2) zu koordinieren bemüht ist. Hier haben sich die Unterscheidungen Lefebvres als erhellend erwiesen, der die verschiedenen Dimensionen des Praxisbegriffs auffächert und insbesondere die "gesellschaftliche Praxis" in ihren Dimensionen von Poiesis, Mimesis, Technik sowie Repetition und Invention differenziert beschreibt. Darüber hinaus bieten auch die verschiedenen Varianten des Wissenschaft-Praxis-Verhältnisses nach Solte eine wichtige Aufschlüsselung des Problems der Durchdringung von Wissenschaft und Praxis; schließlich geben die Varianten in der Deutung der Theorie-Praxis-Spaltung eine weitere Grundlage für die exemplarische Thematisierung der Kluft zwischen Theorie und Praxis in der außerschulischen Jugendarbeit.

Vorab ist auf die Differenz von Situation und Handlungsfeld zu verweisen, die als paradigmatisches Grundmuster der Verschiedenheit von Theorie und

Praxis zugrundeliegt (vgl. Kap. A II 3 i), und darauf, daß es sich bei "Theorie" und "Praxis" um unterschiedliche Realitätskonstruktionen mit verschiedenen Relevanzen handelt.

So sind zum einen die Theorieansätze zur Jugendarbeit selektiv und gründen auf verschiedenen Ausschnitten von Jugendarbeit, die sich nicht unbedingt mit dem alltäglichen Handlungszusammenhang eines jeden Jugendarbeiters zur Deckung bringen lassen. Zum anderen haben die Theorieansätze aufgrund ihres Relevanzprofils ihre Anforderungen an die Mitarbeiter nicht explizit ausgewiesen und die Rezeptionsbarrieren zwischen Theorie und Praxis kaum thematisiert.

Daß den Praktikern die Theorie fremdgeblieben ist, zeigt sich daran, daß all das mit dem Etikett "Theorie" versehen wird, was die Situationen der Praxis nicht unmittelbar zu orientieren vermag. Aus der Perspektive des Mitarbeiters scheint "Theorie" dann ein Synonym zu sein für das, was sein praktisches Verwertungsinteresse, seinen praktischen Problematisierungs- und Verwertungshorizont übersteigt und von daher unverständlich bleibt, wofür keine Aufnahmestrukturen vorhanden sind und was ihn zur Rezeption aufgrund geringen oder fehlenden Aufforderungswertes nicht zu motivieren vermag.

Von seiten der Theorie der Jugendarbeit wird ein "doppelter" Theoriebegriff vertreten, der einerseits die "wissenschaftlichen" Theorieversuche umfaßt und andererseits den Orientierungszusammenhang der Mitarbeiter meint im Sinne von "Alltagstheorien" (Theorien der alltagsweltlich Handelnden). Im Gegensatz zu Schütz wird die wissenschaftliche Kontemplation nicht von der alltagsweltlichen Reflexion als miteinander inkompatibel getrennt, sondern beide sollen aufeinander "abgestimmt" werden. Was das heißt ("abstimmen") bedarf allerdings noch näherer Erläuterung. Im wesentlichen geht es um die Entwicklung einer "Praxistheorie" bzw. eines "Mischtypus" von wissenschaftlicher und alltagsweltlicher Theorie, mithin um eine veränderte Produktionsweise von wissenschaftlichem Wissen und ein verändertes Modell des Praxisbezuges von Wissenschaft.

In der Jugendarbeit ist die Diskussion um eine Innovation der Praxis insbesondere auf der programmatischen Ebene geführt worden. Interpretiert man

diesen Diskussionsansatz als Ausweichmanöver vor den realen praktischen Innovationsproblemen, so kann angemerkt werden, daß das Verbleiben auf dieser Ebene Ausdruck mangelnden Handlungswissens sein kann. In der Tat sind die Organisationsstrukturen und die Aktivitäten der Jugendarbeit so heterogen, daß eine auch als normativ sich ausweisende Theorie der Jugendarbeit als allgemeine, von den konkreten situativen Bedingungen abstrahierende Theorie kaum die Innovationsbasis für die praktische Arbeit vor Ort sein kann. Das Bemühen um eine kritisch-praktische Theoriebildung ist - wenn auch nicht ausschließlich - so doch überwiegend in einem anderen Praxisfeld (nämlich Hochschule) verortet als die Aktivitäten der Jugendarbeit selbst (Jugendarbeit). Handlungsfeldspezifische Begründungszusammenhänge sind zunächst etwas anderes als pädagogisches Handeln in Situationen der Jugendarbeit. Während erstere als "Praxis der Theorie", als akademisch-institutionelles Handeln zu bezeichnen sind, handelt es sich beim pädagogischen Handeln um eine "Praxis vor Ort", um das soziale Handeln in einem pädagogischen Handlungsfeld. Beides ist zwar institutionell definiert bzw. begrenzt, aber zunächst ist der Ort der Theorieproduktion (Schreibtisch, Diskurse in Seminaren) ein anderer als der Ort des sozialpraktischen Handelns (Jugendheim, Jugendverband etc.). Ebenso ist der interaktionelle Zusammenhang von verschiedenen Personen, Erfahrungen, Bedürfnissen, Interessen, Erwartungen, Inhalten und Handlungsmaximen bestimmt, so daß institutionell, interaktionell, konstitutiv und intentional örtlich-zeitliche Trennungen vorliegen; mit anderen Worten handelt es sich trotz aller Interferenz um eine Nicht-Identität der Bereiche akademisch-institutionellen und sozialpraktischen Handelns. Diese an sich triviale Feststellung ist bei der Thematisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses und der Möglichkeiten kritisch-praktischer Theoriebildung oftmals übersehen worden.

Im Interesse eines kooperativen Verhältnisses von Theorie und Praxis der Jugendarbeit können die meisten der von Bolte beschriebenen Varianten nicht die Grundlage für die Vermittlung von Theorie und Praxis abgeben. Die naive Variante verstärkt die Kluft zwischen Theorie und Praxis durch die Denkfigur der strikten Isolierung beider Bereiche und sich nur ungeplant, gleichsam "zufällig" ergebender Vermittlungen. Vermutet werden kann, daß diese Variante in der Jugendarbeit weit verbreitet ist und durch die konstruierte und wechselseitig unterstellte Gleichgültigkeit von Praxis und Theorie das

Vermittlungsanliegen im Sinne eines kooperativen Verhältnisses beider Bereiche nicht relevant und thematisch werden läßt. Von seiten der Praxis mag teils auch eine Erwartung an eine sich als Dienstleistungsunternehmen verstehende Wissenschaft gerichtet sein, unmittelbar der Praxis zu dienen, die eigenständig die Prämissen der Verwendung bestimmt und sich damit der dezisionistischen Variante zu ergeben scheint. Geradezu umgekehrt erscheint das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis bei der technokratischen Variante. Hier ist es die Wissenschaft, die - sich als Rationalisierungs- und Optimierungsstrategie über die Praxis erhebend - diese zum Vollstrecker wissenschaftlich legitimierter Notwendigkeiten machen will. Berechtigterweise wird die sozialtechnologische Bevormundung und Verregelung von der Praxis der Jugendarbeit abgelehnt mit dem Hinweis auf die "Offenheit" des Sozialisationsfeldes Jugendarbeit.

Eine nicht unbeträchtliche Verbreitung scheint auch die humanizistische Variante in der Jugendarbeit zu haben, die sich gegenüber der Praxis als mit stärkstem Führungsanspruch ausgestattete Aufklärungs- und Lenkungsinstanz versteht und dabei leicht einer elitären Haltung verfällt. Die antikapitalistische Jugendarbeit - mit dem Ziel von Befreiung und Humanisierung im klassenpolitischen Sinne zu beschreiben - hat einen solchen Führungsanspruch vertreten und sich als Alternative dargestellt, der sich der gesamte Bereich der Jugendarbeit unterzuordnen habe[42)].

Demgegenüber erweist sich die Variante von der "Doppelrolle des Wissenschaftlers" als ein Schritt zur Praxis hin, der sowohl theoretische wie auch praktische Kompetenzen gelten lassen will. Allerdings ist klar zu sehen, daß diese Variante kaum eine geeignete Strategie abgibt, die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu mildern, da sie letztlich - aufgrund der institutionellen Grenzen von Wissenschaft und Praxis - appellhaft unverbindlich bleibt. Hier bietet die pragmatistische Variante das zu favorisierende Modell eines Kooperationsverhältnisses von Wissenschaft und Praxis mit beidseitiger Kompetenz und Definitionskraft und kann - im Zusammenhang mit dem Konzept der Wissenschaftstransformation - für die Theorie-Praxis-Vermittlung in der Jugendarbeit leitend sein.

In der Analyse der Kluft zwischen Theorie und Praxis der Jugendarbeit lassen sich verschiedene zu relativierende Argumente sammeln. Entsprechend zu

den Varianten in der Deutung der Theorie-Praxis-Spaltung (vgl. Kap. C III) findet sich in der Theorie und Praxis der Jugendarbeit eine Position, die die grundsätzliche Möglichkeit der Aufhebung der Theorie-Praxis-Spaltung betont. Allerdings erweist es sich innerhalb dieser Position als kurzschlüssig, nur auf die Defizite in den Bereichen der Theorieproduktion, Theorievermittlung und Theorierezeption oder den gestörten Dialog zwischen Theoretikern und Praktikern zu verweisen; ebenso unzureichend wäre es, eine ausufernde akademische Theoriebildung für die Theorie-Praxis-Spaltung verantwortlich zu machen und die als Handlungsersatz ideologisierte Theorie als alleiniges Defizit der Jugendarbeit als Wissenschaft anzulasten; schließlich ist die Denkfigur eines linearen Vermittlungsverhältnisses von Wissenschaft und Praxis von der Hand zu weisen, da hierbei über die Verschiedenartigkeit beider Bereiche in Erkenntnisstil und arbeitsteiliger Struktur hinweggegangen und der fälschlichen Erwartung Ausdruck gegeben wird, die Theorie ließe sich "direkt" anwenden. Demgegenüber ist zu betonen, daß der Versuch einer wechselseitigen Abstimmung der Relevanzprofile von Theorie und Praxis sich auf die mangelnde Kommunikation zwischen Theorie und Praxis zu beziehen hat, und insbesondere an die Theorie die Forderung zu stellen ist, sich auf die Situationen und Probleme der alltäglichen Praxis einzulassen.

Das intendierte Kooperationsverhältnis zwischen Theorie und Praxis am Beispiel der außerschulischen Jugendarbeit weist eine spezifische Problematik auf, die in zunehmendem Maße zu einer Verschärfung der Kluft zwischen Theorie und Praxis geführt und teils eine Stagnation im Vermittlungsbezug von Theorie und Praxis erbracht hat. Nachdem in der Diskussion zur Jugendarbeit in Veröffentlichungen nur wenig Neues geboten worden ist, zeigt die neuerlich mit zunehmendem Interesse geführte Diskussion ein neues Interesse an der Sozialisationsinstanz "Jugendarbeit". Damit scheint der Mißerfolg der Theorie, wie in den letzten Jahren festgestellt werden konnte, relativiert: die Theorie versucht, ihre Relevanz für die Praxis zu behaupten. Diese Ansicht läßt sich zumindest dann vertreten, wenn man die Flut neuerer Veröffentlichungen zur Theorie und Praxis als Maßstab eines neuen, vertieften Interesses an der außerschulischen Jugendarbeit interpretiert[43].

Um im nachhinein die Relevanz der Theoriediskussion zur Jugendarbeit und damit die Theorie-Praxis-Spaltung einschätzen zu können, erscheint es ange-

bracht, kurz zu referieren, wie sich die Theoriediskussion, insbesondere die Diskussion zum Theorie-Praxis-Verhältnis, in den letzten Jahren entwickelt hat.

Zunächst ist eine Phase der positiven Akkreditierung von Theorie festzustellen[44]. Die verschiedenen Ansätze einer Theorie der Jugendarbeit wurden von den Praktikern vielerorts mit vielen Hoffnungen aufgenommen. Allerdings blieben die erwarteten positiven Ergebnisse für die Praxis der Jugendarbeit weitgehend aus, und die Theorie konnte sich nicht als unmittelbar praxisrelevante Theorie unter Beweis stellen, also die konkreten Praxisprobleme nicht bewältigen[45].

Ein wesentlicher Grund für den Mißerfolg der Theorie dürfte in dem globalen Charakter der theoretischen Ausführungen zu suchen sein, in deren Gehaltlosigkeit und Mangel an praxisrelevanten und praktikablen Aussagen, die auch in die jeweilige Praxis übersetzbar sind. Mithin ist zu kritisieren, daß die theoretischen Ausführungen eben doch nicht angeben, was die Praxis anders machen kann und wie sie es anders machen kann. Die abstrakten, teils mit gängigen Formeln zum Ritual erstarrten Aussagen der Theorie drohten in den Kreislauf der "Wiederkehr des Immergleichen" zu geraten. Doch als Gebetsmühle wollte die Praxis sie nicht akzeptieren. Bei alledem blieb der Gebrauchswert der Theorie, ihr konkreter Informations- und Problemlösungswert für die verschiedenen Praxisformen, durchwegs gering. Zwar wurden die neueren Ansätze einer Theorie der Jugendarbeit von Vertretern der Praxis teils mit vielen Hoffnungen aufgenommen, die erwarteten positiven Ergebnisse blieben jedoch aus und konkrete Praxisprobleme konnten mit diesen Ansätzen nicht bewältigt werden. Insgesamt erwies sich die Theorie als nur mit einem geringen Handlungswert ausgestattet. Die Kritik an der Theorie und ihrem geringen Handlungswert hängt nicht zuletzt auch mit der in Teilen inadäquaten Erwartung der Praktiker zusammen, eine Theorie müsse unmittelbar handlungsrelevant sein. Mit einer solchen Erwartung scheint jede Theorie überfordert zu sein, weil sie in ihren theoretischen Ausführungen immer von den aktuellen Handlungssituationen der Praxis abstrahiert und übergreifende Determinationszusammenhänge in den Blick zu nehmen bemüht ist. Hier ist unter anderem nach der Akkreditierung von Theorie durch Praxis zu fragen.

Praktiker bewerten theoretische Ansätze offenbar nur dann als sinnvoll, wenn diese ein punktuell gegebenes Praxis- und Reflexionsniveau widerspiegeln und unmittelbare Hilfen für die Bewältigung der je spezifischen Situationen von Jugendarbeit mit ihren vielfältigen Problemen erwarten lassen. Auch wird Theorie dann als nutzbringend empfunden, wenn sie die Probleme und Bedürfnisse der Praxis zu formulieren hilft, die Praxis mit alternativen Zielvorstellungen konfrontiert und zur Auseinandersetzung auffordert. Mit anderen Worten, Theorie ist praktischerseits dann erwünscht, wenn sie sich auf die problematischen Situationen der Praxis einläßt und handlungsrelevante Orientierungen zu geben verspricht. Demgegenüber führt eine von der gegebenen Realität abgehobene Theorie, die keine konkreten Handlungsalternativen aufweisen kann, schnell zu Frustrationen auf allen Seiten. Wenn theoretisches Wunschdenken mit der praktischen Realitätsdefinition kollidiert, ist die Folge nicht nur die Ablehnung von Theorie, sondern die Vertiefung der Theorie-Praxis-Spaltung; dies wird etwa auch aus dem Vorwurf des Theoriefetischismus bzw. des Praktizismus deutlich. Läßt sich in diesem Sinne eine Theoriemüdigkeit bzw. Ablehnung von Theorie durch die Praxis feststellen, so sollen diese Ausführungen doch nicht ein Begräbnis der Theorie einleiten. Theoriefeindlichkeit war noch nie ein taugliches Rezept. Im Gegenteil: Es kann zeitweise eine sinnvolle Strategie sein, trotz der vorangegangenen Überfütterung der Praxis mit Theorie und den sich prompt ergebenden Verdauungsschwierigkeiten, trotz der in der Praxis ausgebreiteten Theoriemüdigkeit, das zu betonen und in das Blickfeld zu rücken, was in der gegenwärtigen Phase am Rande steht: die Theorie. Allerdings wird eine Theorie, die sich von dem szientistischen Wissenschaftsideal nicht entfernt und lediglich Bekanntes wiederholt sowie sich mit Abstraktionen schmückt und vor lauter Programmatik aus den Nähten platzt, kaum eine Theorie sein, die es in den Mittelpunkt zu rükken lohnt. Zwar kann im Grunde eine gute Praxis nie ein Zuviel an guter Theorie haben - je mehr gute Theorie, desto besser -, doch wäre zuvor zu klären, was "gute" Theorie nun eigentlich ist[46].

Daß die Theorie der Jugendarbeit berechtigterweise in das Kreuzfeuer der Kritik geraten ist, liegt unter anderem daran, daß die Theorie sich auf die Situationen der Praxis nicht eingelassen hat. Das Dilemma der gegenwärtigen Diskussion (eine Diskussion, die jetzt fast ein Jahrzehnt dauert) liegt Böhnisch/Schefold zufolge darin, daß die Theoriediskussion eine Praxis vor-

aussetzt, die "in der Wirklichkeit nicht einmal annäherungsweise vorhanden ist. In dieser Diskussion wird nicht der reale Standort der Jugendarbeit verhandelt, sondern eine gesellschaftliche Funktion der Jugendarbeit, wie sie aus den gesellschafts- und erziehungspolitischen Prämissen folgt, in die Zukunft projeziert" (1973, S.57). Weil die meisten theoretischen Ausführungen an den jeweiligen praktischen Problemen der Praxis vorbeigehen, bleibt der Gebrauchswert der Theorie für die verschiedenen Praxisbereiche unbestimmt und zu gering. Zu nicht geringen Teilen gehen die theoretischen Ausführungen an dem praktischen Orientierungsbedürfnis der Jugendarbeiter vorbei, weil sie keine Hinweise zur Umsetzung in praktische Problemsituationen beinhalten. Dabei sind zwei extreme Reaktionen auf diesen "Tatbestand" zu beobachten: Die Theorie wird zu den Akten gelegt oder Theorie entartet zum "Handlungsersatz" (Seydel), zum bloßen Legitimationsmuster, hinter dem sich eine häufig schlechte Praxis versteckt.

Fast übereinstimmend wird die Ursache der Krise der Theorie und Praxis der Jugendarbeit in den unzureichenden Theorieversuchen gesehen, als ob die Theorieansätze an der Theorie-Praxis-Spaltung schuld wären. Damit wird also eine "Defizit-These" (vgl. Kap. C III) vertreten, der entsprechend es notwendig wäre, sowohl die Defizite in der Theorie und ihrer Vermittlung, als auch die Defizite im Aufnahmeprozeß von Theorie auf seiten der Praxis zu ermitteln und schrittweise zu bearbeiten.

Belardi sieht die Ursache der Krise der Theorie und Praxis der außerschulischen Jugendbildungsarbeit "in der schroffen Wende von der eher subjektivistischen hin zur antikapitalistischen, d.h. eher objektivistischen Theorie. ..." (Belardi, 1976, S. 9). Bei dieser Deutungsfigur ist allerdings zu berücksichtigen, daß nur vordergründig die Ursache für die Krise als in der Theorieentwicklung begründet verstanden werden kann; entsprechend ist die Theorieentwicklung nicht von ihrem gesellschaftlichen Entstehungszusammenhang abzulösen (vgl. Belardi, 1976, S. 99 ff).

Krafeld stellt für den von ihm untersuchten Bereich der außerschulischen Jugendarbeit: die politische Bildungsarbeit mit Hauptschülern in Jugendbildungsstätten fest, in den theoretischen Ansätzen sei ein näherer Praxisbezug kaum erkennbar. "Theoriebildung wird nach wie vor weitgehend abgehoben von den Erfahrungen und Fragestellungen aus der Bildungspraxis geleistet, so daß umge-

kehrt in den Bildungsstätten eine gegenüber der Theorie-Diskussion relativ eigenständige didaktische und konzeptionelle Entwicklung verläuft" (Krafeld, 1977, S. 10). Hier wird also die Zweigleisigkeit von Theorie und Praxis betont[46a)]. Von dieser Überlegung ist es nicht weit zu der Deutung, daß die Theorie-Praxis-Spaltung auf dem gestörten Dialog zwischen Theoretikern und Praktikern beruht (vgl. etwa: v. Werder, 1978 a, S. 54 f).

Obwohl diese Diagnosen nicht falsch sind, blenden sie doch die sozialstrukturell-arbeitsteiligen Bedingungen der Kluft zwischen Theorie und Praxis, zwischen lebensweltlichem und wissenschaftlichem Wissen aus. Demgegenüber ist zu betonen, daß weder die Theorieansätze noch die Kommunikationsbarrieren Ursache der Theorie-Praxis-Spaltung in der Jugendarbeit sind, obwohl zumindest ein (wenn auch ziemlich extremes) Deutungsmuster eine gewisse Plausibilität beanspruchen kann.

So ist die These nicht völlig von der Hand zu weisen, daß die an den Problemen der Praxis vorbeigehende Theorie die eigentliche "Ursache" für die Theorie-Praxis-Spaltung ist. Demnach wird das Theorie-Praxis-Verhältnis von seiten der Theorie zu einer Spaltung heraufstilisiert. Die theoretisch anspruchsvollen Deutungsmuster und Beurteilungskriterien, die von außen an die Jugendarbeit herangetragen werden, konfrontieren die Praxis mit Ansprüchen und Relevanzen, die gewissermaßen praxisfremd sind. Die Bedingungen und Chancen, Erscheinungen, Wirkungen und Probleme der Jugendarbeit werden in der Konfrontation mit theoretischen Deutungsmustern als unvollkommen und dürftig, wenig reflektiert und pädagogischen Kriterien kaum standhaltend interpretiert. Es ist zu fragen, ob durch den hohen Aufwand akademischer Reflexion und Theoriebildung die Probleme und Wirkungen der Jugendarbeit adäquat erfaßt werden können und in der Rückkoppelung die Praxis verbessert werden kann.

Welche konkreten Anforderungen die Theorieansätze an die Praxis der Jugendarbeit stellen, zu untersuchen, hat die Theoriediskussion weitestgehend unterlassen (vgl. Böhnisch/Schefold, 1973, S. 58). Folgende Fragen, die in der bisherigen Theoriediskussion weitgehend ausgeklammert waren, lassen sich dabei als ein Ansatz verstehen, die Theorie-Praxis-Spaltung in der Jugendarbeit konstruktiv zu bearbeiten:

a) Welche Konsequenzen haben neue Ziele für die gegebene Praxis?
b) Was kann der Jugendarbeiter von seinen Möglichkeiten aus zu ihrer Verwirklichung beitragen?
c) Wie müssen die Institutionen der Jugendarbeit verändert werden, damit sie Innovationen nicht blockieren?
d) Wo liegen die Ansatzpunkte für solche Veränderungen?
e) Welche Bedeutung haben Mitarbeiteraus- und -fortbildung und Supervision?
f) Welche Formen und Modelle der Kooperation von Wissenschaft und Praxis können in Ausbildungs- bzw. Studiengängen und Fortbildungsveranstaltungen zugrundegelegt bzw. entwickelt werden?
g) Wie läßt sich die Weiterentwicklung der Theorie aus den Erfahrungen der Praxis fördern und im Sinne der reflexiven Institution institutionalisieren?

Zugegebenermaßen ist mit diesen Fragen bzw. Forderungen nur ein erstes Programm formuliert, das weder sehr weitreichend noch konkret ist, das sich aber versteht als eine schonungslose Kritik der vorliegenden Theorieansätze. Zwar läßt sich nur sehr unverbindlich ein Anspruchskatalog für eine "gute" praxisrelevante Theorie formulieren, auch wäre es fauler Zauber, diese "gute" Theorie nur zu umschreiben mit praktikabel, alternativ, konstruktiv, praxisverbunden etc. Dabei ist auf programmatischer Ebene prinzipiell die Theorie-Praxis-Spaltung nicht zu reproduzieren und vielmehr davon auszugehen, daß im Grunde eine gute Praxis nie ein Zuviel an guter Theorie haben kann. Doch bleibt es dem Kooperationsverhältnis von Theorie und Praxis vorbehalten, Kriterien für eine solche "gute" Theorie zu entwickeln, die einen möglichst hohen Gebrauchswert für die jeweilige Praxis von Jugendarbeit hat.

Bevor ich einige Möglichkeiten der Theorie-Praxis-Vermittlung anreiße, will ich im folgenden einige Bemerkungen zur Produktionsweise der Theorie machen.

Das Zeichen "Produktionsweise der Theorie" soll das Problem bedeuten, wie Theorien gesellschaftlich entstehen, gesellschaftlich produziert oder "gemacht" werden und wie innerhalb einer Theorie Wissen produziert wird. Man könnte auch bildhaft fragen, wie wird eine Theorie "geboren" und wie kommt es zu der "wunderbaren Wissensvermehrung" innerhalb einer Theorie? (Diese "Wissensvermehrung" wird von der Praxis nicht als "wunderbar" empfunden.)

Die Frage nach der Produktionsweise der Theorie bezieht sich also darauf, wie Theorien entstehen, woher die Theoriebildung ihre Impulse bezieht und wie theoretisches Wissen innerhalb einer Theorie produziert wird. Dabei erscheint es zweckmäßig - nämlich im Blick auf die Theorien der Jugendarbeit - Theorie hier im weitesten Sinne von "Orientierungszusammenhang" zu verstehen. Bei dem Versuch, (wissenschaftliche) Theorie und (alltagsweltliche Theorie und) Praxis miteinander zu verbinden, läßt sich sinnvollerweise folgende Strategie wählen. Zum einen wäre das Aussageniveau der Theorie auf die Erfahrungen, Probleme und Bedürfnisse der Praxis zu beziehen; zum anderen wäre das Aufnahmeniveau der Praxis zu erhöhen[47]. Diese Anhebung bedeutet für den Jugendarbeiter die Verbesserung seiner Fähigkeit, theoretisches Wissen in die rollenspezifischen Zusammenhänge seiner eigenen Praxis zu übersetzen. Über ein im engeren Sinne zu verstehendes Übersetzungsproblem hinausgehend, geht es letztlich darum, die unterschiedlichen Aktivitäts- und Relevanzprofile des theoretischen und des praktischen Handelns aufeinander beziehbar und im Verständigungsprozeß transferierbar zu machen. Diese Abstimmung der Relevanzprofile ist nicht nur eine Frage der kognitiven Orientierung, sondern die eines Theorie und Praxis übergreifenden Erfahrungszusammenhanges.

Bei dem Versuch, die Theorie-Praxis-Problematik in der Jugendarbeit zu diagnostizieren und konstruktiv zu bearbeiten, lassen sich mehrere Barrieren in der Vermittlung von Theorie und Praxis als institutionell festgeschrieben erkennen und thematisieren. Dabei wird eine praktisch relevante Problemlösung kaum auf der Grundlage eines Wissenschaftsmodells zu leisten sein, das sich dem liberalistischen Marktmodell unterordnet. Vermutlich bietet die Handlungsforschung heute die einzig nichttechnologische Strategie der wissenschaftlich kontrollierten Veränderung von Praxisbereichen, wobei sich allerdings der Forschungsgegenstand im Kooperationsprozeß selbst verändert und auch die wissenschaftsinternen Verkehrsformen und Problemlösungsmuster einer Änderung unterliegen. Dies würde freilich der szientistischen Trennung von forschendem Subjekt und zu erforschendem Objekt entschieden widersprechen und sicherlich auch ausschließen, daß Wissenschaft ihre vornehmste Aufgabe in der distanzierten Beschreibung und Erklärung von Phänomenen und ihren Zusammenhängen leistet.

Folgende Barrieren sind in der Vermittlung von Theorie und Praxis institutionell festgeschrieben und scheinen durch einen auf Handlungsforschung verpflichteten Ansatz bearbeitbar zu sein:

Die eine Barriere bezieht sich darauf, daß im Falle der Jugendarbeit die Praxis der Jugendarbeit als Bildungspraxis oder als Berufspraxis eine partikulare bzw. institutionell verkürzte Praxis ist und damit nur eine verkürzte und verzerrte Widerspiegelung "allgemeiner gesellschaftlicher Praxis"; mit anderen Worten, die Praxis des Lernens in der Jugendarbeit ist keine Praxis der Arbeit im Sinne der materiellen Produktion, sondern eine spezifische Praxis der Reproduktion. Die Funktion der Jugendarbeit ergibt sich aus dieser partikularen Praxis, die - als im Freizeitbereich verortete - regenerative und kompensatorische Auswirkungen hat und mit ihrem "Inselcharakter" (Jugendarbeit als "Freiraum") die Möglichkeit der erweiterten Reproduktion der Bedürfnisse eröffnet[48].

Aufgrund des partikularen Charakters der Praxis von Jugendarbeit entstehen Vermittlungsprobleme zwischen Theorie und Praxis. Im wesentlichen sind diese darin zu sehen, daß theoretische Begründungen und Strategien die partikulare Praxis über einen Funktionsbeitrag im Sinne des Systemkonformismus hinaus in allgemein bedeutsame alternative gesellschaftliche Praxis transferieren wollen. Neben der arbeitsteiligen Kluft von Theorie und Praxis als ausdifferenzierte Teilsysteme sind die Barrieren nicht nur in der sozialstrukturellen Differenz von partikularer Praxis der Jugendarbeit und allgemeiner gesellschaftlichen Praxis zu sehen, sondern auch in der fehlenden Macht, alternative Wirklichkeitsbestimmungen durchzusetzen. Mit anderen Worten: Barrieren zwischen Theorie und Praxis (Differenz der Relevanzprofile, Rezeptionsbarrieren wechselseitiger Art, die die Transferenz von Theorie und Praxis verhindern) sind mit Barrieren verbunden, die aus der Ausdifferenzierung der gesamtgesellschaftlichen Praxis in partikulare Praxisformen entstehen und die Frage nach dem Zusammenhang der partikularen Praxisformen mit der gesamtgesellschaftlichen Praxis und deren Veränderbarkeit aufwerfen. Diese Barrieren sind - systemtheoretisch gesprochen - mit den Grenzen der Sozialsysteme bzw. Institutionen gegeben.

Trotz dieser sozialstrukturellen Grenzen ist auf einer hohen Abstraktionsebene die Transferenz der partikularen Praxisformen insofern gegeben, als

gesellschaftliche Praxis durch die Reduktionsleistungen sozialer Subsysteme in partikulare Praxis übersetzt wird. Mit anderen Worten: die Praxis der Jugendarbeit ist eine Praxis, die gesellschaftliche Praxis selektiv verkürzt. Insofern beinhaltet sie eine Reduktion der gesellschaftlichen Praxis auf spezifische reproduktive Praxistätigkeiten, das ist die Reduzierung der Komplexität gesellschaftlicher Praxis auf Bildungspraxis. Die reproduktive Praxis der Jugendarbeit erschöpft sich jedoch nicht in dieser Reduktionsleistung. Vielmehr ist gesellschaftliche Praxis im System-Umwelt-Gefälle gleichsam in ihrer Komplexität aufbewahrt und folglich thematisierbar. Jugendarbeit als "thematischer Kern" hat in ihrem "Horizont", in den Erfahrungen der Jugendlichen und in der sozialen Determination und Funktion der Jugendarbeit, die gesellschaftliche Praxis, den Lebens- und Arbeitszusammenhang, als Thematisierungsmöglichkeit gegenwärtig. In der Jugendarbeit wird die allgemeine gesellschaftliche Praxis thematisch, insofern diese mit den Erfahrungen der Jugendlichen in die Lern- und Handlungsprozesse der Jugendarbeit eingeht.

Dieser Zusammenhang der partikularen Praxis der Jugendarbeit mit der gesellschaftlichen Praxis im emphatischen Sinne macht einmal mehr deutlich, daß ein reduktionistisches oder restriktives Theorieverständnis keinen geeigneten Ansatz für eine Thematisierung des Theorie-Praxis-Problems sein kann. Hier ist mit Behrendt (1975) die Wendung gegen ein Theorieverständnis zu vollziehen, das "Theoriebildung nur willkürlich und restriktiv als eine Art 'Vorlauf' von Aktion begreift" (S. 28). Diese pragmatisch eingeengte Beziehung von Theorie auf Praxis unterschlage aber gerade "deren spezifischen Sinn, nämlich zu bestimmen, wie überhaupt Praxis möglich sei, so wie Praxis umgekehrt die Einseitigkeit des Denkens, die bloße Idee aufheben soll. ..." (ebd.).

Den relativen Mißerfolg der Theorie, die Tatsache, daß "die Idee sich gerade in der pädagogischen Praxis so oft blamiert", erklärt Behrendt nun nicht mit der Unvereinbarkeit von Theorie und Praxis; vielmehr liege der Mißerfolg "in der strukturellen Schwierigkeit, kurzfristige Entscheidungssituationen (wie sie 'im pädagogischen Feld' gegeben sind) in den Rahmen einer langfristigen Theoriebildung zu integrieren" (ebd., S. 29), ganz davon abgesehen, daß die konkreten institutionell-organisatorischen Bedingungen wie auch die konkreten Rollendefinitionen der Mitarbeiter von der Theorie in ihrer Spezifität nicht beschrieben werden können.

In dieser Eigenart von Theorie ist eine notwendige Enttäuschung der Praktikererwartung angelegt, Theorie und wissenschaftliches Wissen könnten unmittelbar - in Form von Rezepten und Verhaltensanweisungen - das praktische Handeln orientieren. Die in diesem Sinne für den Praktiker nicht beliebig handhabbare Theorie wird von ihm als unbrauchbar etikettiert und aus seinem Arbeitszusammenhang eliminiert. Damit begibt sich die Praxis der Möglichkeit, ihre Option auf Veränderung in realistische Handlungsperspektiven umzusetzen; denn diese Perspektiven sind notwendig auf einen differenzierten Vorstellungszusammenhang von Gesellschaft und Handeln angewiesen, um nicht in den Fehler ohnmächtiger Radikalität oder destruktiver Resignation zu verfallen[49].

Die aus diesem Theorie-Praxis-Dilemma herausführende Weiterarbeit am Verhältnis von Theorie und Praxis wird einer Doppelstrategie folgen können, die das Problem von seiten der Praxis und von seiten der Wissenschaft bedenkt. Auf die Jugendarbeit bezogen kann die Fragestellung lauten: Was sind die sozioökonomischen und soziopolitischen Funktionsvoraussetzungen und strukturellen Verfestigungen, die in der Praxis von Jugendarbeit - zunächst faßbar auf der institutionell-organisatorischen Ebene - die Öffnung für wissenschaftliche Reflexion und kooperative Praktikabilisierung theoretischer Orientierungen verhindern (trotz realer Professionalisierungstendenz)? Entsprechend läßt sich - auf das Wissenschaftssystem bezogen - die Frage stellen: Was sind die sozioökonomischen und soziopolitischen Funktionsvoraussetzungen und strukturellen Verfestigungen, die eine Öffnung der Theorie (hier: der Theorie der Jugendarbeit) für praktische Erfahrungen und somit Praktikabilisierungen auf der Grundlage kommunikativer Strategien in der Kooperation von Wissenschaft und Praxis verhindern (trotz erkannter Notwendigkeit sozialpraktisch ausgerichteter Theoriebildung)? Des weiteren müßten für ein Kooperationsverhältnis von Wissenschaft und Praxis (bezogen auf "außerschulische Jugendarbeit") sowohl auf der Ebene der Theoriebildung als auch auf der Ebene der Praxisarbeit reale Ansätze "reflexiver Institutionalisierung" identifiziert und konzeptuell vorangetrieben werden. Dabei können für die Zukunft insbesondere adressatenspezifische Ansätze wegweisend sein, die zentral den Zusammenhang von gesellschaftlicher Objektivität (Alltag/Geschichte) und Biographie im Sinne einer psychosozial ausgerichteten Bildungsarbeit didaktisch strukturieren[50].

D HANDLUNGSWERTORIENTIERTE WISSENSCHAFT

In diesem Kapitel geht es darum, ein Konzept zum Handlungswert der Theorie zu entwickeln und konzeptuelle und strategische Begründungsskizzen zur Steigerung des Handlungswertes einzübringen. Dies unter Bezug auf die in den beiden letzten Kapiteln (B und C) eingebrachten Überlegungen zur Kritik der szientistisch reduzierten Wissenschaft und das problematische Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis, die sich in arbeitsteiliger Differenzierung immer weiter voneinander entfernt haben und in ein disparates Verhältnis zueinander getreten sind.

Mit der Verwissenschaftlichung der Gesellschaft hat die Wissenschaft als "erste Produktivkraft" nicht nur technologische Relevanz gewonnen, sondern ist auch in zunehmendem Maße als Kritik der wissenschaftlich-technischen Zivilisation und als kommunikatives und sozialtherapeutisches Emanzipationspotential in Erscheinung getreten. Dies verweist auf eine neue Qualität des wissenschaftlichen Fortschritts, die die Befreiung aus den Banden szientistisch reduzierter und destruktiver Wissenschaft tendenziell möglich erscheinen läßt. Zentrales Merkmal dieser neuen Qualität ist die Besinnung der Wissenschaft auf die sie tragende Lebenswelt mit dem Versuch, der ihr verbundenen Praxis als Instrument und Medium der Umweltorientierung und Lebensbewältigung, der Kritik und bewußten Praxisgestaltung zu dienen.

Die Ausführungen der vorangegangenen Kapitel waren dem Problem gewidmet, wie die konstitutive Differenz von Wissenschaft und Praxis als gesellschaftliche Wirklichkeitsregionen näher zu bestimmen ist und welche Varianten in der Deutung der Theorie-Praxis-Spaltung geeignet erscheinen, ein Verständigungs- und Kooperationsverhältnis von Wissenschaft und Praxis zu begründen. Aus diesem Grunde wurden verschiedene Dimensionen und Funktionen des Wissens in Alltagswelt und Wissenschaft untersucht sowie die unterschiedliche Perspektivität und Erkenntnishaltung hinterfragt, die in verschiedenen Wissensarten zum Ausdruck kommen und in der Konzentrierung der Aufmerksamkeit auf ein thematisches Feld ihren Gegenstandsbereich strukturieren. Plädiert wurde für eine Wissenschaft, die sich als reflexive Institution versteht und in der Vertre-

tung eines expansiven Theorieverständnisses dem Postulat der Rückbindung der Wissenschaft an das praktische Leben folgt. Das Verhältnis von Wissenschaft und Alltagswelt ließ sich dabei unter die Forderung der Transferenz stellen, welche auf eine wechselseitig von beiden Wirklichkeitsregionen zu leistende Verschränkung wissenschaftlicher und alltagsweltlicher Problemdefinitionen und Wissenssysteme abzielt und damit mehr beinhaltet als lediglich die Aufgabe der Übersetzung wissenschaftlichen Wissens in alltagsweltliches Wissen bzw. alltagsweltliche Handlungszusammenhänge.

Der auf Gestaltung und Veränderung gerichtete Ansatz einer reflexiven Wissenschaft hat zu berücksichtigen, daß auf der Grundlage des szientistischen bzw. positivistischen Theoriebegriffs die Verbindung von Theorie und Praxis nur im Nachhinein geleistet werden kann und mit der strikten Trennung von Wissenschaft und Alltagswelt, von Subjekt und Objekt, recht eigentlich nur ein auf sozialtechnologische Verfügung und Verwertung reduziertes Praxisverständnis möglich wird; durch die Beschränkung der praktischen Relevanz bzw. des Handlungswertes von Theorie auf die mit der technologischen Reformulierung der Hypothesensysteme gegebenen Ziel-Mittel-Empfehlungen wird die Praxis reduziert auf einen technisch zu beherrschenden Bereich, der - wie in der "technokratischen Variante" des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis - nicht als ein der Theorie gleichrangiger Bereich akzeptiert, sondern im Extremfall degradiert wird zum Vollstrecker wissenschaftlich aufgewiesener oder legitimierter Handlungsnotwendigkeiten bzw. "Sachzwänge". Dagegen konnte die vergleichende Gegenüberstellung verschiedener Praxisbegriffe deutlich machen, da eine sich als kritisch und reflexiv verstehende Wissenschaft, die einem expansiven Theorieverständnis folgt, einer emphatischen und inventiven Praxis bedarf, die als Praxis der reflexiven Institution den sozialtechnologischen Reduktionismus ablehnt und das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis im Sinne der "pragmatistischen Variante" als Verhältnis zweier prinzipiell gleichrangigen Bereiche betrachtet und von einem Prinzip der Kooperation bestimmt sieht. Hier stellt sich als ein Hauptproblem der Transferenz von Wissenschaft und Praxis die Frage der Kompatibilität wissenschaftlicher und alltagsweltlicher Wissenssysteme und Relevanzstrukturen. Das in Grundzügen skizzierte Konzept der Wissenschaftstransformation sowie die Darstellung verschiedener Varianten in der Deutung der Theorie-Praxis-Spaltung konnten zwar einige Prämissen und Möglichkeiten für sowie Fehlformen von Theorie-Praxis-Vermittlun-

gen aufweisen, doch bleibt die Frage nach dem Handlungswert wissenschaftlichen Wissens noch weitgehend ungeklärt. Die in diesem Kapitel zu unternehmende Fortführung setzt deshalb zentral an bei dem Handlungswert der Theorie und versucht, die Bedingungen für eine kritische und praktisch relevante Theorie in der Diskussion und Entfaltung eines Begründungszusammenhangs zur Wissenschaftstransformation aufzuweisen, der sich nicht mit einer institutionalisierten Überleitungsstrategie von wissenschaftlichem Wissen in Praxis bescheidet, sondern prinzipiell nach der praktischen Bedeutung einer veränderten Produktionsweise von Wissenschaft fragt.

Auf dem Hintergrund dieser konzeptuellen Überlegungen wird anschließend exemplarisch der Handlungswert der Theorien zur Jugendarbeit untersucht und werden Konsequenzen für das Wissenschaftsverständnis und die Theoriebildung in der Sozialpädagogik aufgezeigt.

I Überlegungen zur Bestimmung des Handlungswertes

Die Erörterungen zum Theorie-Praxis-Problem (Kap. C) zeigten bereits, daß die Transferenz von wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Wissen durch die arbeitsteilig-institutionelle Trennung von Wissenschaft und Praxis nur in relativ geringem Maße gegeben ist. Zudem wurde mit der ansatzweisen Thematisierung des Konzepts der Wissenschaftstransformation (in Kap. C II; ausführlich siehe: Kap. D II), das auf einem pragmatistischen Kooperationsverhältnis von Wissenschaft und Praxis gründet, bereits die Frage der Bedeutungs- und Nutzungsaspekte wissenschaftlichen Wissens aufgeworfen. Im folgenden soll diese problematische Beziehung des wissenschaftlichen Wissens zur Praxis unter dem Aspekt des Handlungswertes aufgegriffen und vertieft werden. Unter dem "Handlungswert wissenschaftlichen Wissens" soll das Problem verstanden werden, wie das wissenschaftliche Wissen einem bestimmten Handeln als Orientierungszusammenhang zugrundeliegen, wie es in die Sicht von Wirklichkeit eingehen und Handlungsalternativen aufzeigen kann; dies läßt sich in der Frage fassen, welche Bedeutung das wissenschaftliche Wissen für die Orientierung des alltagsweltlichen Handelns hat.

Die folgenden Vorüberlegungen zur Bestimmung des Handlungswertes verfolgen das Ziel, zur Erarbeitung diesbezüglicher Kriterien beizutragen. Damit ist die Frage nach konkreten Kriterien und der Bewertung des handlungsbezogenen Praxiswertes von Theorie angesprochen. Die Bedeutungskriterien für den Handlungswert sind auf die spezifischen Handlungen der jeweiligen Praxisbereiche bezogen und lassen es nicht zu, den Handlungswert eines wissenschaftlichen Wissens als eine feststehende Theoriefunktion zu betrachten. Vielmehr ist der "Handlungswert" ein Relationsbegriff; das meint, er ist abhängig vom Rezeptions- und Reformulierungsprozeß des wissenschaftlichen Wissens in der jeweiligen Praxis.

Es bietet sich an, der Unterscheidung Bellebaums zu folgen, die einen unbestimmten, fehlenden und negativen Handlungswert hervorhebt (vgl. Bellebaum, 1977, S. 24). Sofern wissenschaftlich erlangte Einsichten Anwendungen offen lassen und die Möglichkeiten praktischer Verwertung zunächst unbestimmt bzw. potentiell bleiben, ist von einem unbestimmten Handlungswert des wissenschaftlichen Wissens die Rede. Der fehlende Handlungswert betrifft meist be-

stimmte Teile wissenschaftlichen Beschreibungs- und Erklärungswissens, die etwa für das konkrete berufliche Alltagshandeln irrelevant sind. Ein negativer Handlungswert liegt etwa dann vor, wenn bestimmte Teile des wissenschaftlichen Wissens die Handlungsmöglichkeiten begrenzen und entlegitimieren, reale Ansatzpunkte verstellen oder ein Anspruchsniveau des Handelns begründen, das keine erfolgversprechende Realisierungschancen eröffnet.

Die vorangehenden Kapitel haben gezeigt, daß wissenschaftliches Wissen in beschreibender, erklärender und deutender Hinsicht unterschieden und folglich nicht von dem Handlungswert des wissenschaftlichen Wissens gesprochen werden kann. Des weiteren wurde die Unterscheidung von Situation und Handlungsfeld entwickelt, die auch in der Differenz von alltagsweltlichem und wissenschaftlichem Wissen wiederzufinden ist. Während das alltagsweltliche Wissen aufgrund seines pragmatischen und situativen Umweltbezuges einen unmittelbaren Handlungswert aufweist, bleibt der Handlungswert des wissenschaftlichen Wissens zunächst offen. Denn das wissenschaftliche Wissen muß in der Praxis auf dem Hintergrund der jeweils spezifischen Bedeutungskriterien und Handlungsintentionen reformuliert werden; aus wissenschaftlichen Beschreibungen und Erklärungen läßt sich ein "richtiges" Handeln nicht einfach ableiten. Insbesondere gilt dies für ein Wissen, das in szientistischer Manier jegliche explizite Wert- und Bedeutungshaftigkeit eliminiert und sich von allen Momenten kritischen Wollens gereinigt hat. Dieser restriktive szientistische Wissensbegriff war bereits in Kap. B I abgelehnt worden zugunsten eines expansiven Wissensverständnisses.

Grundgedanke in diesem Kapitel war, daß der gesellschaftliche Wissensvorrat eine Beschreibung von Wirklichkeit gibt, die die Gewichtung und Strukturierung von Wirklichkeitsaspekten umfaßt. Das Relevanzproblem wurde dahingehend gefaßt, daß das je spezifische Interesse uns die Welt in Schichten gliedert, die mehr oder minder relevant sind. Die Selektivität und Aspekthaftigkeit eines jeden Wissens wurde mit dem Terminus Perspektivität belegt (vgl. Kap. B I 1). Der dabei Verwendung findende Wissensbegriff gründet auf dem expansiven Gebrauch dieser Kategorie, wie wir ihn auch bei Schütz kennengelernt haben (vgl. Bernstein, 1979, S. 253). Wissen ist dann immer auch Bedeutungswissen, das in seiner selektiven Gewichtung Relevantes identifiziert, bedeutet und benennt (vgl. Kap. B).

Wissen wurde dabei hinsichtlich seiner objektiven Typizität und subjektiven Akzentuierung betrachtet. Diese erfährt es in seiner Applikation im alltagsweltlichen Handeln zunächst in der subjektiven situationsbezogenen Reformulierung durch den Handelnden, der also mittels seines Wissens seine Situation auslegt und sie bewältigt. Dabei wird das Wissen verändert. Aufgrund seiner situationsübersteigenden Konstruktionsmerkmale und somit anderen Perspektivität sperrt sich das wissenschaftliche Wissen gegen seine alltagsweltliche Assimilation. Bevor es Handlungswert gewinnt, muß es sozusagen umkonstruiert werden. Damit erweist sich einmal mehr die Distanz des wissenschaftlichen Wissens vom alltagsweltlichen als eine den unmittelbaren Handlungswert des ersteren verhindernde strukturelle Verschiedenartigkeit.

Um die Unterscheidung von wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Wissen nochmals zusammenfassend deutlich zu machen, führe ich eine Hilfskonstruktion ein: die Produktionsweise des Wissens. Darunter verstehe ich den Prozeß der Genese und Sedimentierung eines Wissensvorrates in seinem je spezifischen Bezug zur objektiven Welt des Wissens mit seinen Objektivationen und "Gesamtgegenständen" und zur subjektiven Welt des Wissens mit seinen Subjektivierungen und situativen Gegenstandsaspekten. Hier ist auch gefragt der Erkenntnisstil und die reflexive Haltung, die in die Entstehung des Wissens eingehen. Während die wissenschaftliche Wissensproduktion in relativer Distanz zur körperzentrierten lebensweltlichen Erfahrung erfolgt, gründet das lebensweltliche Erfahrungswissen auf den unmittelbaren und mittelbaren Erfahrungen und Erlebnissen der Akteure. Gewinnt das wissenschaftliche Wissen seinen Kontext in der modellmäßigen Konstruktion der Wirklichkeit, so ist das lebensweltliche Wissen in den Kontext der lebensweltlichen Sinnregionen und Erfahrungszusammenhänge eingebettet. Die Produktionsweise des wissenschaftlichen Wissens ist nicht die Produktionsweise der alltäglichen Erfahrungen.

Da das wissenschaftliche Wissen sich von der Produktionsweise der alltäglichen Erfahrungen als sinnstiftenden Erfahrungszusammenhang entfernt hat, weist es nicht die unmittelbare Einbettung in den alltagsweltlichen Kontext auf, m.a.W., es ist nicht mit den alltäglichen Erwartungsstrukturen, Sinndeutungsmustern und Situationen verwoben. Unter dem Aspekt der Differenz von wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen, u.a. faßbar in den Rezeptionsbarrieren, wird die Frage nach dem Handlungswert des wissenschaftlichen Wissens für alltagsweltliche Kontexte relevant.

Das fraglos hingenommene Wissen der Alltagswelt ist in der Regel nicht unter dem Handlungsaspekt thematisierungsbedürftig, da es entsprechend eingebunden ist in die alltägliche Situationsbewältigung und folglich einen unmittelbaren Handlungswert aufweist.

Auf seiten der alltagsweltlichen Praxis entsteht das Bedürfnis nach wissenschaftlichem Wissen - und mit ihm perspektivisch das Problem des Handlungswertes - dort, wo im (Berufs-)Alltag problematische Situationen entstehen und der alltagsweltliche Wissensfundus nicht als hinreichend empfunden wird. Insoweit in der wissenschaftlich-technischen Zivilisation sich ein Erwartungshorizont der Wissenschaft gegenüber aufgebaut hat, wird die entstandene positive Erwartungshaltung dem wissenschaftlichen Wissen gegenüber aufgrund des gebrochenen Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis aber häufig enttäuscht: sein Handlungswert erweist sich als nicht so unmittelbar wie der des allerdings in problematischen Situationen versagenden alltagsweltlichen Erfahrungswissens. Rezeptions- und Umsetzungsbarrieren werden spürbar und die entsprechende Problematik erweist sich als eine doppelte: Wie kann ich die problematische Situation meiner Praxis bewältigen? Und wie kann ich im Sinne dieser Situationsbewältigung das Problem der Rezeption und Umsetzbarkeit des wissenschaftlichen Wissens einer Lösung nahebringen?

Das wissenschaftliche Wissen bietet nicht die alltagsweltlich gewohnten Anweisungs- und Auslegungsschemata für die Handlungsvollzüge. Von der problematischen alltagsweltlichen Situation her, in der das alltagsweltliche Wissen als Fundus der Problemlösung versagt, ist inventives Handeln verlangt, aber die inventiven Kräfte reichen u.U. weder für eine selbständige Bewältigung der Problemsituation noch für die inventive Aneignung und den Gebrauch des wissenschaftlichen Wissens aus.

Das Rezept- und Gewohnheitswissen hat unbefragt einen unmittelbaren Handlungswert. Es ist in polythetischen Aktvollzügen situativ erworben und fließt ein in Situationsdeutung und Handlung; es ist mit der eigenen Biographie verknüpft, in die Tiefenschichten der Person integriert und bestimmt die Sichtweisen bis in die Gefühle hinein. Das wissenschaftliche Wissen bringt demgegenüber ein Fremdheitsgefühl, es ist zunächst äußerlich und nicht mit den lebensweltlichen, quasinatürlichen Wirklichkeitssichten und dem alltäglichen Wirklichkeitserleben kongruent; Strategien seiner Aneignung fehlen zunächst.

Das wissenschaftliche Wissen erscheint als abgehobene Wirklichkeit, als kalter monolithischer Block; es hat eine andere Erfahrungsstruktur, nämlich die der Wissenschaftsinstitutionen, wo mit Abstraktionen, verdichteter second-hand-Erfahrung umgegangen wird; es gründet auf einer anderen Produktionsweise. Von daher sind die Erfahrungsstrukturen der Alltagsakteure und die der Wissenschaftler nicht identisch. Ähnlich hatte auch Schütz festgestellt: "Die typischen Erfahrungsstrukturen sind nicht für alle Gesellschaftsmitglieder gleich, sondern weisen ihrerseits eine soziale Verteilung auf" (Schütz, 1971 a, S. 252).

Nimmt man die Schützsche Unterscheidung des Wissens nach Rezeptwissen, Expertenwissen und Begründungswissen auf (vgl. Kap. B), so läßt sich das wissenschaftliche Wissen auf dem Hintergrund dieser Einteilung bestimmen als ein Expertenwissen. Dabei kann noch zusätzlich unterschieden werden nach berufspraktischem und wissenschaftlichem Expertentum. Das Begründungswissen in Anlehnung an Schütz habe ich bestimmt als den Fundus einer existentiell bedeutsamen und hinterfragenden Suchhaltung, die sich nicht mit dem alltäglichen Schein der Dinge zufrieden gibt, sondern die Kulissen und die institutionellen Grenzen zu durchschauen trachtet (vgl. Kap. B I 2).

Während aufgrund der größeren "reflexiven Differenz" zwischen Rezeptwissen und wissenschaftlichem Wissen letzteres kaum mit dem ersteren verbunden werden kann, können demgegenüber das im pragmatischen Sinne reflexive berufspraktische Expertenwissen und auch das in eben diesem Sinne reflexive Begründungswissen das wissenschaftliche Wissen in sich aufnehmen.

Um den Wert wissenschaftlichen Wissens für Orientierung und Handlung zu erhöhen und seine Rezeption zu erleichtern, bedarf es eines normativen und moralischen Hintergrundes, einer Weltanschauung, in die gleichermaßen die alltagsweltlichen Realitätskonstruktionen (das Alltagswissen) und die wissenschaftlichen Realitätskonstruktionen (das wissenschaftliche Wissen) eingehen können. Hier sind unterschiedliche weltanschauliche Hintergründe möglich:

a) die naiv-alltagsweltliche Haltung, die die Welt so nimmt wie erfahren (vgl. Schütz: Gewohnheits- und Rezeptwissen; vgl. Heller: Anthropologismus); sie verneint das wissenschaftliche Wissen hinsichtlich seines Handlungswertes und lehnt es als orientierungs- und handlungsirrelevant ab;

b) die sozialtechnologische Haltung, die alles zum Manipulationsobjekt erklärt und dem Handhabbarkeitsbereich unterordnet bzw. der bloßen Verfügung freigibt; sie akzeptiert ein nomologisches, von allen Resten "sozialphilosophischer Spekulation" gereinigtes Wissen, das von daher keine explizit normativ-moralische Orientierung geben kann. Die "Gewissenlosigkeit" solchermaßen auf technologische Anwendung bezogenen Wissens prädisponiert es für beliebige Instrumentalisierungen bis hin zur Funktionalisierung des Menschen;

c) die kritisch-humanistische Haltung, die die Menschen als Subjekte begreift und die Humanität als oberstes Prinzip vertritt; statt Manipulierbarkeit ist das Kriterium die Freude an Lebendigem und persönlichem Wachstum. Sie prüft jedes Wissen daraufhin, ob es die Lebendigkeit und Entfaltung der Menschen fördert. Sie verneint das abgehobene tote Wissen und wendet sich gegen die sozialtechnologische Manipulationshaltung. In der auf die Humanität verpflichteten Selbstreflexion der Wissenschaft und des Wissenschaftlers soll die Wissenschaft als sinnorientierendes und das Verhalten regulierende verantwortungsbewußte Unternehmen an das Leben zurückgebunden werden[1)].

Die Frage des Transfers wissenschaftlichen Wissens in das Alltagswissen ist entscheidend von der weltbild- und wissensmäßig abgesicherten Haltung abhängig. Während die naiv-lebensweltliche Einstellung einen solchen Transfer abwehrt bzw. über keine Rezeptionsbedingungen verfügt, fragt die sozialtechnologische Einstellung nomologisches Wissen nach, d.h. sie verlangt nach prototypischen Problemen und Problemlösungen. Demgegenüber gründet sich die kritisch-humanistische Einstellung auf einem Bedeutungstransfer, einer veränderten Umweltorientierung im Sinne des Seinsmodus bzw. dem Abbau verdinglichter Zwischenmenschlichkeit. Wissen ist dann Wissen um die Bedeutung gesellschaftlicher Existenzmodi, institutioneller Suggestionen, ökonomisch-ökologischer Zerstörungstendenzen; es dient dazu, das "Maß" wiederzugewinnen, die Lebendigkeit des Menschen und der Natur zu erhalten. Sie fragt danach, wie die Zerstückelung der Umwelt wie auch des Menschen rückgängig gemacht werden kann in einer ganzheitlichen Lebensweise. Folgerichtig geht es dann darum, die Wissenschaft als orientierende Kraft an das Leben zu binden und Entscheidungen aus den Sackgassen des angeblichen Sachzwangs und der sozialtechnologischen Manipulation herauszuführen.

Ob bei der sozialtechnologischen oder der kritisch-humanistischen Haltung, in beiden Fällen bieten die jeweiligen weltanschaulichen Hintergründe eine Integrationsbasis für die Verbindung wissenschaftlichen und alltagsweltlichen Wissens. Während bei der sozialtechnologischen Haltung das Wissen (meist als Erklärungswissen) in eine eindeutige instrumentelle Relation zum Handeln gebracht wird und in dem sozialtechnologisch rekonstruierten Ursache-Wirkungs-Verhältnis seinen Handlungswert entfalten kann, erschöpft sich auf der Grundlage der kritisch-humanistischen Haltung das im expansiven Begriffsgebrauch als Beschreibungs-, Erklärungs- und Deutungswissen verstandene Wissen nicht in der Dimension eines instrumentell definierten Handlungswertes. Damit wird der Handlungswert dieses Wissens aber auch schwieriger faßbar; seine Relation zum Handeln erscheint in der Komplexität mannigfacher Verknüpfungen, die das Wissen mit Situationen und Situationsdeutungen aufweisen kann. Inwieweit einem Wissenselement Handlungswert zugesprochen werden kann, ist dann davon abhängig, in welchem Kontext es gefragt ist; mit anderen Worten, es geht um die Praxis, die mit ihren situativen Konstellationen den Kontext darstellt, in dem das jeweilige Wissen seine Verwendung erfährt. Dabei erscheint es über seine jeweilige situative Verwendung hinaus als äußerst schwierig, Relevanzkriterien dafür anzugeben, wann und warum ein Wissenselement wofür bedeutsam ist bzw. sein kann. Die Kontexte und Verknüpfungen können mannigfach sein und die Bedeutung eines Elements ergibt sich aus dem jeweiligen Kontext.

Im Sinne der kritisch-humanistischen Haltung beinhaltet "Handlungswert" den Versuch, die Fragwürdigkeiten der wissenschaftlich-technischen Weltkonstruktion im Sinne der Technokratie und des Sachzwangglaubens aufzuweisen. Nicht ein einzelner Handlungsvollzug wird auf der Grundlage des Wissens neu orientiert, sondern die Hintergrundkonstruktion von relevierender Interpretation, Deutung, Entscheidung und Synthese wird verändert. Der Handlungswert eines Wissenselements ist daher der Frage der bedeutungsmäßigen Konstruktion von Wirklichkeit nachzuordnen, insofern diese weltanschauliche Konstruktion den Hintergrund liefert, auf dem die einzelnen Wissenselemente ihren Ort finden. Der Orientierungs- und Handlungswert einer Theorie, eines Wissenszusammenhangs, liegt darin, daß sie gewissermaßen explizites Hintergrundwissen bildet und somit das Wahrgenommene bedeutungsmäßig releviert und gewichtet sowie neue Deutungsperspektiven und neue Wahrnehmungsstrukturen erschließt. In diesem Sinne können auch "soziologische Erkenntnisse als Quelle sinndeutenden Denkens benutzt werden" (vgl. Bellebaum, 1977, S. 40).

Während sich der Handlungswert des alltagsweltlichen Wissens dann unter Beweis stellt, wenn es in Routinesituationen und alltagsweltlich bewältigbaren Problemsituationen Verwendung findet, wird das wissenschaftliche Wissen in seinem Handlungswert dann thematisch, wenn es in als "problematisch" definierten Situationen nachgefragt wird. In solchen problematischen Situationen, die etwa der inventiven Praxis zuordbar sind, versagt zunächst das unbefragt akzeptierte Alltagswissen, dann u.U. auch das wissenschaftliche Wissen, was ja nur Orientierungen liefert, aber keine Entscheidungen und fertigen Problemlösungen. Inventive Leistungen sind hier notwendig, etwa Leistungen der Rezeption und Verarbeitung, der problemadäquaten Umstrukturierung, Relevierung sowie subjektiven und kontextspezifischen Reformulierung des wissenschaftlichen Wissens.

Die alltagsweltlichen Idealisierungen des "Und So Weiter" und "Ich Kann Immer Wieder" bedürfen der Kontinuität der Auslegung und des Handelns. Sofern in problematischen Situationen auf wissenschaftliches Wissen zurückgegriffen wird, ist die Fraglosigkeit und Kontinuität der Idealisierungen gebrochen und inventives Verhalten gefragt. Mit der Aufnahme wissenschaftlichen Wissens kann eine Art "reflexiver Bruch" im ansonsten gleichförmigen Alltagszusammenhang auftreten. Denn dort, wo nicht den institutionellen Wegweisern von Gewohnheit und Routine gefolgt wird, wo vielmehr inventive Leistungen gefragt und die Rekursivität der Situationen und Idealisierungen außer Kraft ist, beginnt der Vorstoß in den unbekannten Raum.

Dort, wo die Praxis mit der Handlungswertfrage konfrontiert wird, hat sie die Möglichkeit der Umstrukturierung und der Invention. Doch läßt sich der Handlungswert eines Wissens dabei kaum global beantworten, sondern immer nur in Relation auf die jeweilige Praxis mit deren Situationen. Die Frage des Handlungswertes in der Praxis oder in einem kooperativen Verhältnis von Wissenschaft und Praxis zu beantworten, kann nur gelingen, wenn die reflexiven und handlungsbezogenen Leistungen der Theorie mit den Situationen der Praxis verknüpft werden; mit anderen Worten, der Handlungswert des wissenschaftlichen Wissens kann sich nur in der Verbindung des gesellschaftlichen, des situationalen und des reflexiven Aufmerksamkeitsraumes (vgl. Kap. C I) realisieren.

Die Praxis in lebensweltlichen Handlungsbereichen verkürzt sich oft auf den situationalen Aufmerksamkeitsraum, der alle Kräfte des Erlebens und Handelns

absorbiert. Wenn das wissenschaftliche Wissen auf diesen situationalen Aufmerksamkeitsraum bezogen werden und gleichzeitig nicht auf die Partikularität dieses Raumes beschränkt bleiben soll, dann müssen der gesellschaftliche und der reflexive Aufmerksamkeitsraum ebenfalls einbezogen werden. Denn das wissenschaftliche Wissen erschöpft sich ja nicht darin, daß es die situationalen Besonderheiten und Akzentuierungen erfaßt; vielmehr kann es in reflexiven Akten auf die inneren und äußeren Bedingungen der Situation bezogen werden und einen erhellenden Begründungszusammenhang für situative Handlungsentscheidungen liefern, der sich nicht auf die Partikularität der Situation beschränkt, sondern im Sinne emphatischer Praxis die situations- und handlungsfeldübersteigenden Bedingungen und Folgen des Handelns zu erfassen bemüht ist. Hierbei liegt die handlungswertorientierte Relevanz der Theorie insbesondere darin, daß sie die pragmatische Reflexion in ihrer situativen Bezogenheit und darin Differenziertheit stärkt, aber nicht in der Partikularität beläßt, sondern in einem weiteren Schritt aus ihrer situativen Begrenzung herausführt und die übergreifenden Zusammenhänge in den Blick zu nehmen erlaubt. In dieser Reflexion wird gewissermaßen ein besserer Begriff von Praxis erarbeitet.

Bellebaum untersucht den mangelnden Praxisbezug bzw. Handlungswert soziologischen Wissens als Vermittlungs- und Verwertungsproblematik und widmet sich dabei insbesondere der Frage, welche Bedeutung dieses Wissen für die berufliche Tätigkeit haben kann. Er sieht nun klar, mit welcher Problematik die Forderung nach berufsorientierter und somit handlungswertbezogener Lehre von Soziologie verbunden ist (vgl. Bellebaum, 1977, S. 15). So weist er darauf hin, daß die beruflichen Handlungsfelder kaum genügend klar strukturiert sind, um eindeutige, inhaltlich präzisierte Bedürfnisse und Erwartungen der Praxis an die Wissenschaft zu formulieren, und daß unklar bleibe, "wozu welches Wissen nützlich erscheint" (ebd., S. 16). Schließlich ist zu berücksichtigen, daß das wissenschaftliche Wissen zu nicht geringen Teilen aus hypothetischen Aussagen und modellhaften Konstruktionen besteht und keineswegs einfach und direkt in eindeutige Handlungsanweisungen übersetzt werden kann. "Grundsätzlich betrachtet sind eben immer Bedingungen in Rechnung zu stellen, welche die wissenschaftliche Geltung und damit auch die praktische Verwertbarkeit soziologischer Aussagen begrenzen" (ebd., S. 17).

Schränkt man das wissenschaftliche Wissen auf Erklärungswissen ein, so lassen sich in der Gegenüberstellung zum alltäglichen Handlungswissen einige

Unterschiede aufweisen. Während das Handlungswissen nach Bellebaum "1) selektiv ist, 2) situationsspezifisch pragmatisch orientiert ist und 3) darüber hinaus nicht weiter reflektiert, d.h. auf die Erklärung von Ursachen und Zusammenhängen nicht abgehoben wird" (ebd. S. 22), ist prinzipiell gesehen jedes Erklärungswissen von der konkret-ausschnitthaft erlebbaren Realität des Alltags abgelöst; "es befindet sich in einer im Vergleich zum Handlungswissen auffälligen Distanz zu konkreten Handlungssituationen" (ebd., S. 23; vgl. S. 62 ff). Dieses Wissen kann polyvalent sein und sich für verschiedene Verwendungszusammenhänge und Situationen prädisponieren, ohne jedoch diesen Kontext der Verwendung verbindlich vorbestimmen zu können. Dies zeigt etwa Bellebaums Beispiel der Chancenungleichheit:

"Wer über Ausmaß und Ursachen von Chancenungleichheit Bescheid weiß, für den ist deswegen nicht schon entschieden, ob und wie und wozu dieses Wissen in Handeln umzusetzen ist. Wer Chancenungleichheit nicht weiter beachtet, der wird das einschlägige wissenschaftliche Wissen allenfalls für interessant halten; wer Chancenungleichheit für gut hält, dem könnte das fragliche Wissen dazu dienen, den Zustand der Ungleichheit zu verfestigen; wer Chancenungleichheit nicht mag, der könnte an gesellschaftlichen Reformen interessiert sein, um die Ursachen der Ungleichheit und damit diese selbst zu beseitigen. Kurzum: das erwähnte Erklärungswissen ist direkt bzw. unmittelbar in Handeln erst dann umsetzbar, wenn vorher entschieden wurde, ob das fragliche Wissen handlungsbestimmend sein kann (Frage der Realisierbarkeit) und ob und wozu es handlungsleitend sein soll (Frage der Zielbestimmung)" (ebd., S. 26).

Daran wird deutlich, daß sich ein Handlungswert des Wissens nicht über wissensmäßig konstatierte "Tatsachen" realisiert, sondern die Tatsachen selbst in ein Universum von Bedeutungen und Maximen eingebettet sind. "Zwischen dem was ist und was sein soll, besteht - logisch gesehen - kein nahtloser Übergang. Man muß sich vielmehr entscheiden, vorfindbare Wirklichkeit für praktisches/politisches/ethisches/pädagogisches Handeln anzuerkennen oder abzulehnen. ..." (ebd., S. 35). Somit ist zu beachten, daß Wissen nicht als isoliertes, segmentiertes Wissen Handlungswert gewinnt, sondern erst in den vielfältigen Beziehungen seines Produktions- und Verwertungskontexts sinnvoll vom Handlungswert zu sprechen ist; d.h. seine Verwertung bzw. sein Handlungswert ist abhängig von dem Konnotationsfeld, in das das Wissen hineingestellt wird, von den situationsbezogenen Reformulierungen und Anwendungen,

die von der Theorie selbst nicht für alle beliebigen Situationen vorweg geliefert werden können.

Ob einem bestimmten Wissen Handlungswert zugesprochen wird, hängt u.a. davon ab, ob berufsfunktionale oder extrafunktionale Maßstäbe angelegt werden. Sofern ein Mensch auf seine berufliche Funktion reduziert wird - das zeigt Bellebaums Beispiel des Schalterbeamten (vgl. ebd., S. 62 ff, 66 f) - läßt sich recht genau angeben, welches Wissen er zu seinem routinemäßigen Funktionieren braucht; kein Individuum, das beruflich nur funktionieren soll - also in seinem Menschsein reduziert ist - braucht extrafunktionales Wissen. Auf dem Hintergrund eines eher restriktiven Verständnisses von wissenschaftlichem Wissen und auf der Grundlage einer funktionalen Aufteilung des Menschen nach Rollen (Berufsrolle etc.) scheint mir Bellebaum (siehe sein Beispiel des Schalterbeamten) den Handlungswert funktionalistisch zu verkürzen, ohne in Rechnung zu stellen, daß dasselbe Wissen, das zwar im engeren Sinne keinen beruflichen Handlungswert hat, einen Bedeutungs- und Orientierungswert für die gesamte Lebenspraxis - einschließlich des beruflichen Verhaltens - eines Menschen gewinnen kann.

Auch an anderer Stelle erscheint mir der Ansatz von Bellebaum als problematisch. Die Trennung von normativen und feststellenden Aussagen wird von Bellebaum zwar kritisch angefragt (vgl. ebd., S. 33 f), doch bleibt die strikte Trennung insoweit voll aufrechterhalten, als Bellebaum nach neuen Institutionen für gesellschaftlich befriedigende Wertdiskussionen fragt und für eine wissenschaftsinstitutionell beschränkt bleibende Kooperation von Wissenschaft im engeren Sinne ("Erfahrungswissenschaft") und von Wissenschaft im weiteren Sinne ("normative Wissenschaft") plädiert[2]. Dabei greift sein Ansatz insofern zu kurz, als bei ihm die praxisorientierte Vermittlung wissenschaftlichen Wissens bzw. die Thematisierung des Handlungswertes wissenschaftlichen Wissens auf eine sich von der außerwissenschaftlichen Praxis abgrenzende Wissenschaftsauffassung gründet. Strategien zur Steigerung des Handlungswertes wissenschaftlichen Wissens auf der Grundlage einer kooperativen Beziehung zwischen normativen und empirischen Fragen bzw. zwischen normativer und empirischer Wissenschaft müßten sich demgegenüber den außerwissenschaftlichen Verwendungszusammenhängen mit deren Relevanz- und Problemprofilen öffnen und sollten nicht auf ein innerwissenschaftliches Problem reduziert werden. Mit anderen Worten, eine normative Wissenschaft, eine em-

pirische Wissenschaft und eine praxeologische Wissenschaft (letztere könnte nicht auf die Wissenschaftsinstitution beschränkt bleiben) müßten miteinander verbunden werden in einem Wissenschaft und Praxis überspannenden kooperativen Handlungs- und Reflexionszusammenhang.

Im Sinne Bellebaums wird wissenschaftliches Wissen bzw. Theorie in der Regel bloß einen unbestimmten (potentiellen) Handlungswert aufweisen. Nun kann der Theorie auch für den Fall, daß sie keinen unmittelbaren Handlungswert aufweist, die soziale oder praktische Relevanz nicht abgesprochen werden. Der Erfahrungsdogmatismus und die Fetischisierung der Praxis von seiten der Praxis gehen häufig mit der Ansicht einher, eine Theorie, die nicht unmittelbar der Handlungsanleitung diene, sei überflüssig oder gar schädlich. Die Abwehr jedweder Theorie erscheint dabei als ein Problem dogmatischer Abdichtung gegenüber Verunsicherungen durch Theorie (Reflexivität bedeutet Infragestellen und Mut zur Verunsicherung) und dient der Bewahrung einer gegebenen psychischen Balance. Wenn Reflexivität einen derart "gefährdenden" Charakter gewinnt, ist zu vermuten, daß auch die pragmatische Reflexion abgeblockt und mit der Theorie auch jedwede Reflexivität abgelehnt und ausgeschieden wird. Was die Relevanz von Theorie für Praxis betrifft, ist wohl eher zu sagen, daß die Theorie die Reflexion über Praxis anleitet (indem sie einen Verweisungszusammenhang darüber aufbaut, was wichtig ist, und somit ermöglicht, die partikularen Situationen in eine umfassendere Sichtweise einzubringen) und nicht so sehr das praktische Handeln im Sinne von Handlungsanweisungen bestimmt. So gesehen manifestiert sich der Handlungswert der Theorie gewissermaßen auf dem Umweg über die pragmatische Reflexion. Zwar ist die Praxis denkbar ohne explizite wissenschaftliche Theorie und diesbezügliche Reflexion, aber nicht denkbar ohne Reflexion schlechthin; und diese Reflexion erfordert einen Vorstellungszusammenhang bzw. eine erfahrungsweltliche Theorie, die in einer (teil-)professionalisierten Praxis als ein Konglomerat aus bereits angeeigneter transferierter und praktikabilisierter Wissenschaft und reflektierter Praxiserfahrung zu betrachten ist.

Auf den Hintergrund dieser Überlegungen verschiebt sich die Frage des Handlungswertes auf die Frage der Kompatibilität des theoretischen oder wissenschaftlichen Wissens mit dem alltagsweltlichen Erfahrungswissen der Praxis. Und diese Kompatibilität ist nicht allein vom Aussageniveau der Theorie abhängig, sondern ebenso von dem Aufnahmeniveau der Praktiker. Insoweit ist

die Frage, ob das wissenschaftliche Wissen zur Praxis paßt und einen möglichst hohen Handlungswert aufweisen kann, nicht nur Problem einer Theoriebildung, die die Problemsituationen und Bedürfnisse der Praxis aufzunehmen bemüht ist, sondern auch Problem einer Praxis, die ihre Erfahrungen insoweit bewußt verarbeiten kann, daß sie der Theorie gegenüber einen realistischen und problemadäquaten Erwartungshorizont aufzubauen in der Lage ist, ohne dabei rezepthaft-verhaltensanweisende Erwartungen an den Handlungswert der Theorie zu vertreten. In der Praxis rezipiertes wissenschaftliches Wissen wird nur dann handlungsorientierende und handlungsmotivierende Konsequenzen entfalten, wenn sich die Theorie für die alltäglichen Erfahrungen öffnet und die Praxis bereit ist, die Theorie nicht nur zu rezipieren, sondern auf die je spezifischen Handlungsbedingungen und Situationen hin zu reformulieren, um somit die Grundlage für neue Auslegungen der jeweiligen alltäglichen Handlungssituationen zu erhalten.

Eine sich auf Handlungswert beziehende Wissenschaftsauffassung ist nicht ohne Konsequenzen für die Entwicklung des Wissenschaft-Praxis-Verhältnisses und somit der Bereiche von Wissenschaft und Praxis. Einerseits bringt die zunehmende Nachfrage nach wissenschaftlichem Wissen die Verwissenschaftlichung gesellschaftlicher Praxisbereiche mit sich und steigert deren Reflexivität. Peter Weingart ist der Ansicht, daß die Verwissenschaftlichung gesellschaftlicher Praxis "als Voraussetzung und Ausgangspunkt ihrer Reflexivität gelten (kann). Verwissenschaftlichung impliziert zunächst, daß Praxis an die Entwicklungsdynamik der Wissenschaft rückgebunden wird, d.h. noch nicht, daß Wissenschaft auf praktische Zwecke hin orientiert wird, sondern daß wissenschaftliche Erkenntnisse, wo immer dies möglich und sinnvoll erscheint, in die Praxis übertragen werden. Der Wissenschaftsprozeß, d.h. die disziplinäre Theoriebildung, bleibt dabei prinzipiell an den wissenschaftsimmanenten Regulativen orientiert" (Weingart, 1976, S. 215 f). Andererseits wachsen der Wissenschaft aus der Praxis Ansprüche auf Relevanz und somit Zwecke zu, "die als Orientierungspunkte nicht notwendig mit ihren immanenten Eigenregulationen übereinstimmen müssen. Typisch ist vielmehr, daß die relativ unabhängige Wirkungsweise der die Wissenschaftsentwicklung steuernden Eigenregulative die Wissenschaft in Widerspruch zu den Bedürfnissen der Praxis bringt, und sie gerät unter den Zwang, ihre Relevanz zu legitimieren. Die Reflexivität gesellschaftlicher Praxis führt tendenziell dazu, daß nicht nur wissenschaftliche Erkenntnisse verwendet werden, sondern daß die Wissen-

schaftsentwicklung selbst an praktischen Zwecken orientiert wird. Dabei wird das dialektische Verhältnis von wissenschaftlicher Erkenntnis und praktischer Problemdefinition nicht aufgehoben. Verhalten sich Wissenschaft und Praxis zuvor gleichsam parallel zueinander und sind die Verbindungen zwischen ihnen zufällig (Trennung von Forschung und Entwicklung bzw. Anwendung), so kennzeichnet die Reflexivität, daß Wissenschaft und Praxis zunehmend aufeinander bezogen sind (wissenschaftliche Reflexion praktischer Zwecke und Zweckorientierung der Wissenschaft)" (Weingart, 1976, S. 217).

Die zunehmende Bezogenheit von Wissenschaft auf Praxis und Praxis auf Wissenschaft bleibt dann nicht ohne Konsequenz für die wissenschaftsimmanenten, den Produktionsprozeß wissenschaftlichen Wissens steuernden Regulationen. Die Forderung nach Handlungswert wissenschaftlichen Wissens führt zu einem Druck auf das Wissenschaftssystem, sich für die Zwecke außerwissenschaftlicher Praxisbereiche zu öffnen: "Die Wissenschaft gerät tendenziell in die Lage, ihre eigenen Erkenntnisregulative, die ihre gegenwärtige Struktur geprägt haben, im Hinblick auf die Struktur praktischer Probleme in Frage zu stellen" (Weingart, 1976, S. 218). Ob Wissenschaft dann im technokratischen Sinne als unter die Forderung nach Handlungswert gestellte verregelt wird oder sich im kritisch-humanistischen Sinne als antiinstitutionell und antitechnokratisch zu begreifender Katalysator für soziale Veränderungsprozesse prädisponiert, ist mit der Forderung nach Handlungswert allein noch nicht ausgemacht. Das im Rahmen der vorliegenden Arbeit präferierte Lösungsmodell einer handlungswertorientierten Wissenschaft beinhaltet jedoch die Option auf ein kritisch-humanistisches Wissenschaftsverständnis, das den Kooperationsprozeß von Wissenschaft und Praxis als pragmatistischen zu gestalten trachtet.

II Probleme der Wissenschaftstransformation

Die folgende Untersuchung von Problemen der Wissenschaftstransformation setzt an bei der wissenschaftsimmanenten Verarbeitung der Integrationsproblematik von Wissenschaft und Praxis. Die perspektivische Begrenzung und Schwäche der wissenschaftsinstitutionellen Strategien bei der Bearbeitung der Integrations- und Transformationsproblematik liegt darin begründet, daß nicht bei einer Kritik und Revision der Produktionsweise von Wissenschaft angesetzt sondern versucht wird, das Problem des Handlungswertes wissenschaftlichen Wissens durch "Zusatzinstitutionen" der Wissenschaftstransformation zu lösen. Damit läßt sich Wissenschaftstransformation als eine wissenschaftsimmanente Perspektive und Strategie der institutionalisierten Überleitung von wissenschaftlichem Wissen in handlungsbezogenes, mithin auch alltagsweltliches Wissen verstehen. Entsprechend beginnt die vorliegende Untersuchung mit einer Problemskizze der Wissenschaftstransformation als institutionalisierter Überleitungsstrategie, woran sich die Darstellung des Kooperationsmodells von Wissenschaft und Praxis - in Fortführung der pragmatistischen Variante (vgl. Kap. C III) - und die Identifizierung relevanter Barrieren und Transferenzbedingungen im Wissenschaft-Praxis-Zusammenhang anschließen. Damit soll das eingangs dargestellte Konzept der Wissenschaftstransformation in Richtung auf einen das etablierte Wissenschaftssystem relativierenden und transzendierenden Lösungsansatz reformuliert und modifiziert werden sowie die Frage des Handlungswertes wissenschaftlichen Wissens in einem wissenschaftssoziologisch akzentuierten Konzept verortet und folglich nicht isolationistisch als einseitige Relation vom Wissen zum Handeln thematisiert werden. Nachdem im ersten Schritt (Kap. D I) bereits unter Bezugnahme auf Bellebaum die Frage des Handlungswertes aufgeworfen wurde, geht es im zweiten Schritt (Kap. D II) darum, das transferorientierte Wissenschaftskonzept (kurz als "Wissenschaftstransformation" bezeichnet) als Problemhintergrund für den "Handlungswert" aufzuzeigen. Dabei wird nicht nur die Frage nach Barrieren im Kommunikationsprozeß von Wissenschaft und Praxis gestellt, sondern auch nach den Bedingungen eines wechselseitigen Lernprozesses von Wissenschaftlern und Praktikern gefragt, wie sie etwa in Anlehnung an die Handlungsforschung formulierbar sind.

In aller Deutlichkeit sei betont, daß es nicht darum geht, die plurale Struktur der teils rivalisierenden, teils komplementären Theorieansätze im Bereich

der Sozialwissenschaft in einem monistischen Wissenschaftsmodell aufzulösen, dem sich paradigmatisch der ganze Wissenschaftsbereich anzuschließen bzw. unterzuordnen habe. Weder Wunschdenken noch Dezisionismus können die sozialstrukturelle Trennung der Handlungssysteme von Wissenschaft und Praxis beseitigen. Im Übrigen funktioniert im Sinne des Systemkonformismus die gesellschaftliche Synthesis recht gut und die Frage der Wissenschaftstransformation ist längst von der etablierten Wissenschaft für sich reklamiert worden - allerdings unter Vorzeichen (artikulierte Nachfrage nach Wissenschaft in einem liberalistischen Marktmodell), die ihre Nutzung im sozialkommunikativen Sinne als Medium der Befreiung nicht gerade fördern. Mit anderen Worten, das hier in Grundzügen entfaltete alternative Wissenschaftsmodell kann sich zunächst nur als Alternative in Randbereichen der Wissenschaft und Praxis verstehen und sich als radikale Wissenschaftskritik begreifen. Die These von der Rückbindung der Wissenschaft an das Leben, an den sie tragenden Grund der Lebenswelt, bleibt der relativierenden Diskussion offen. Nicht jede Arbeitsteilung kann produktiv rückgängig gemacht werden, und eine sich komplexer gestaltende gesellschaftliche Umwelt ist auf Selektion und Vereinfachung angewiesen. Es kommt aber darauf an, einen Begriff von notwendiger und überflüssiger Arbeitsteilung zu gewinnen und zu durchschauen, wo um den Preis der Selbständigkeit und Freiheit die gesellschaftliche Umwelt uns undurchschaubar gemacht wird. Die Kriterien für notwendige und überflüssige Arbeitsteilung können nicht gleichsam nebenbei in dieser Arbeit skizziert werden, ein Hauptkriterium dürfte aber mit der kritisch-humanistischen Prämisse gegeben sein, daß jede Institution, jede Arbeitsteilung, jeder verhaltensbestimmende Rahmen dann in Frage zu stellen ist, wenn er die Freude und Lebendigkeit der Menschen beeinträchtigt.

Die im Rahmen dieser Arbeit vertretene Orientierung zur Wissenschaftstransformation und Theorie-Praxis-Vermittlung ist nicht die herrschende und weithin anerkannte, was auch in den vorangegangenen Anmerkungen einmal mehr deutlich geworden sein dürfte. Die Exemplifizierung der Transformations- und Handlungswertfrage anhand der außerschulischen Jugendarbeit, die Frage nach dem Handlungswert der Jugendarbeitstheorie im nächsten Kapitel (Kap. D III), bezieht sich mit ihrem spezifischen Gegenstandsbereich auf eine gesellschaftliche Randregion, die aufgrund ihrer relativen Autoritäts- und Herrschaftsarmut eine alternative Wissenschaftsorientierung begünstigt. Von daher scheint sich die transferorientierte pragmatistische Variante mit ihrer

Frage der Kompatibilität von wissenschaftlichen und alltagsweltlichen Wissenssystemen und Relevanzstrukturen geradezu für die Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in lebensweltlichen Handlungsbereichen, zu denen auch die außerschulische Jugendarbeit gehört, anzubieten.

1. Wissenschaftstransformation als institutionalisierte Überleitungsstrategie

Daß Wissenschaft nicht im selbstzweckhaften Sinne in sich ruht, sondern in der wissenschaftlich-technischen Zivilisation auf Anwendung bezogen ist, ist keine neue Erkenntnis. Eine Untersuchung der Produktivkraft Wissenschaft zeigt jedoch, daß der Prozeß der Wissensrezeption und -verwendung in der außerwissenschaftlichen Praxis heute gezielter Anwendungsanalysen und Überleitungsstrategien bedarf, die im folgenden mit dem gängigen Etikett "Wissenschaftstransformation" bezeichnet werden. Längst nicht mit der gleichen Selbstverständlichkeit und nur in ihren "Randbereichen" zeigt die gesellschaftskritische Interpretation der komplexer gewordenen Wissenschaft und der sich heterogen und unübersichtlich gestaltenden Beziehungen zwischen Wissenschafts- und Praxisbereichen die Notwendigkeit einer veränderten Produktionsweise von Wissenschaft auf, die sich etwa in der Variante der Handlungsforschung auf die Praxisbereiche selbst einzulassen hätte und damit die wissenschaftlich übliche und standardisierte Beobachterhaltung aufgeben müßte. Wenn von "Wissenschaftstransformation" die Rede ist, ist letzteres zunächst nicht gemeint, sondern wird die weitere Ausdifferenzierung des Wissenschaftssystems und zunehmende Spezialisierung der Wissenschaftlerrollen präferiert bei Aufrechterhaltung der gegebenen Arbeitsteilung von Wissenschaftler und Praktiker. Die Analyse von Problemen und Ansätzen der Wissenschaftstransformation wird zeigen, an welche Grenzen ein solches Verständnis stößt und wo die in der Kritik der etablierten Wissenschaft entstandenen Ansätze eine wissenschaftsrelativierende und -transzendierende Perspektive realisieren, die mit gleichem Recht ihre Anerkennung als "wissenschaftlich" fordern kann. Als ausdifferenziertes Teilsystem der Wissenschaft etabliert sich die Wissenschaftstransformation als eine "Brückeninstitution" zwischen wissensproduzierender Wissenschaft und wissensverwendender Praxis. Die folgende Problemskizze zur Wissenschaftstransformation will einen Überblick geben und dabei zwei Ansätze - der eine stammt von Zetterberg (1973), der andere von Neidhardt

(1979) - exemplarisch darstellen und kritisieren, um die Verkürzung dieser und ähnlicher Ansätze deutlich und die alternative Orientierung einer auf "Humanität", auf Freiheit und Lebendigkeit sich gründenden gebrauchs- und handlungswertorientierten Wissenschaft sichtbar zu machen.

Die zunehmend vergesellschaftete Wissenschaft, die auf eine organisierte Wissensverwertung (z.B. im Management, in der Bildungsplanung etc.) bezogen ist, läßt eine Forschung, die auf wissenschaftsinterne Fragestellungen - im Sinne des vielzitierten Elfenbeinturmes - beschränkt bleibt, ins gesellschaftliche Abseits geraten. Die Verflechtung von Wissenschaft und Praxis (in ihren verschiedenen Varianten: insbesondere technokratisch und pragmatistisch) erfordert in zunehmendem Maße die Berücksichtigung der Problemlagen der Praxis und der Bedürfnisse der Verwender von wissenschaftlichen Ergebnissen. Angesichts der Verwertungsschwierigkeiten wissenschaftlichen Wissens in der Praxis, bei dessen Produktion die Bedürfnisse der Verwender nicht oder nur rudimentär antizipiert werden, ist zu fragen, ob es nicht sinnvoll ist, "das Produzieren von Informationen von vornherein nach einem bestehenden und konkreten Bedarf auszurichten" (Walther, 1971, S. 51) [3].

Sofern man die Prämisse vertritt, Praxis könne bei ihrem alltäglichen Handeln und ihren Problemlösungen an der Wissenschaft (ihrem Wissen, ihrer Information) partizipieren und so von dieser profitieren, und gleichzeitig nicht auf ein sich quasi naturwüchsig herstellendes Anwendungsverhältnis der Wissenschaft in der Praxis hofft, wird man die gewollte und gezielte "Transformation" von Wissenschaft und wissenschaftlichem Wissen in Praxisbereiche unterstützen.

Wissenschaftstransformation findet in ungesteuerter Form immer dort statt, wo sozialwissenschaftliche Aussagezusammenhänge bzw. Wissenssysteme die konkreten Handlungsvollzüge einer Praxis orientierend und verändernd beeinflussen. Damit ist aber die Transferenz von Wissenschaft und Praxis noch nicht gewährleistet, weil der Transformations- und Diffusionsprozeß relativ zufällig erfolgt, d.h. die Bedingungen und Möglichkeiten der Wissenstransformation nicht kontrolliert und organisiert werden.

Hiermit ist der Problembereich der"Wissenschaftstransformation" angesprochen. Im Rückgang auf das Begriffsverständnis läßt sich "Transformation" auf die

"Umwandlung von Information" (Walther, 1971, S. 50) beziehen. Es geht darum, "daß etwas in einen anderen Zustand umgeformt wird" (ebd.). Es ergeben sich mehrere Fragestellungen:

"Wozu sollen Informationen transformiert werden? Für welchen Verwendungszweck und für welche Personen? Geht es nicht vielmehr darum, Informationen möglichst korrekt, möglichst genau, eben unverändert, weiterzuleiten? Ist das nicht demgegenüber ein viel brennenderes Problem angesichts der Proteste gegen Informationsmanipulation? Sollte es nicht genügen, Wissenschaftler zu bewegen, sich eines vernünftigen Deutsches zu befleißigen. Wäre dann nicht alles Transformieren überflüssig?" (ebd.) [4].

Wie die noch folgenden Ausführungen zeigen werden, ist das Transformationsproblem weit komplexer als diese Fragen vermuten lassen, da die sozialstrukturelle Differenz von Wissenschaft und alltagsweltlichen Handlungsbereichen eine im Sinne dieser Fragen "einfache" Lösung verunmöglicht. Fragen dieser Art kann man gelegentlich in Gesprächen mit Praktikern finden, die einen unmittelbaren Handlungswert der wissenschaftlichen Information fordern und dabei häufig "Rezepte" für die Bewältigung ihrer alltäglichen Handlungsprobleme erhoffen.

Obwohl auf den verschiedensten Gebieten inzwischen ein vermehrtes Angebot an theoretischen Orientierungen vorliegt, zeigt sich die Kluft zwischen Theorie und Praxis in unverminderter oder sogar zunehmender Härte. (Beispielsweise zeigt die außerschulische Jugendarbeit ein ausgeweitetes Angebot an Forschungsergebnissen und Theorieentwürfen; auch wenn man unterstellt, daß die Praxis in den letzten Jahren ein qualitativ höheres Wissen erreicht hat, so ist dennoch eine steigende Diskrepanz der Theorie- und Forschungsentwicklung gegenüber der Praxisarbeit "vor Ort" zu konstatieren.) Fenger stellt fest, daß ein Informationsüberfluß (publizierte Forschungsergebnisse) Informationsknappheit in den Praxisfeldern nicht ausschließt. Die traditionellen Informationskanäle seien der Informationsflut nicht gewachsen und die Informationen würden nicht oder nur unzureichend übergeleitet. "Wichtige Informationen erhalten nicht die Qualität von Orientierungs-, Entscheidungs- und Handlungshilfen, da sie zufällig, unsystematisch, ungewichtet, unübersetzt, unkommentiert an die informationsbedürftigen Verwender gelangen und diese mit den Aufgaben des Sammelns, Aufbereitens, Übersetzens, Kürzens, Interpretierens

und Nachprüfens von Informationen überfordert sind" (Fenger, 1971, S. 366). Allerdings ist dieses Problem des Informationsüberflusses bzw. der Informationsknappheit nicht allein als Folge der Informationsmenge und der Unangemessenheit traditioneller Kommunikationskanäle zu erklären, sondern hier drückt sich auch die Entfernung der Wissenschaft von den erfahrungsweltlichen Verwendungsbereichen und den Bedürfnissen der Verwender bzw. Adressaten wissenschaftlichen Wissens aus.

In je umfangreicherem Maße wissenschaftliches Wissen in die Entscheidungen und Handlungen der verschiedenen Praxisfelder einzugehen beansprucht und Praxisbereiche tendenziell verwissenschaftlichen - hier ist auch auf die zunehmende Professionalisierung des sozialpädagogischen Bildungs- und Interventionsbereiches zu verweisen -, desto deutlicher wird das Defizit an geeigneten Umsetzungsstrategien und -instanzen. Wenn diese Verwissenschaftlichungen im Sinne der Prämissen einer ausgeweiteten Produktivkraft "Wissenschaft" als Verhaltenserwartungen an die Praxis generalisiert werden und gleichzeitig die Bereitstellung wissenschaftlichen Wissens für die potentiellen Verwender nur unzureichend erfolgt, entstehen Diskrepanzen in der Bewertung wissenschaftlichen Wissens durch die Praxis. Sofern die Praxis von Wissenschaft Rezepte für die Problemlösung verlangt, erweist sich diese Erwartung als nicht erfüllbar. Einerseits kann Wissenschaft solche Rezepterwartungen nicht erfüllen und andererseits ist eine Praxis, der die Aufnahmestrukturen und Verarbeitungsstrategien für wissenschaftliches Wissen fehlen, nicht in der Lage, der gesellschaftlichen Erwartung der Verwissenschaftlichung des praktischen Handelns zu entsprechen. Von daher ergibt sich - unter dem Anspruch der Verwissenschaftlichung, d.h. der Fundierung einer rationalen Praxis auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse - eine Überforderung der Praxis durch die nicht verarbeitbare Komplexität wissenschaftlichen Wissens.

Für Gottwald wird das Transformationsproblem an den "Nahtstellen zwischen Wissenschaft und Praxis" (1971, S. 374) aktuell. Als Transformationsproblem bezeichnet sie "die derzeitige Unzulänglichkeit des gesellschaftlichen Vermittlungsprozesses von wissenschaftlicher Erkenntnis und praktischem Handeln" (ebd., S. 374 f).

Fenger betont, daß Transformation nicht einseitig Aufgabe der Forschung ist. "Noch so sorgfältig zusammengestellte, aufbereitete, übersetzte und

'verpackte' Informationen aus Forschungsergebnissen finden keinen Eingang in Aktionen und Entscheidungen der Praxis, wenn dort nicht die Bereitschaft für ihre Aufnahme und Verarbeitung und die dazu notwendigen Fähigkeiten vorhanden sind. Transformation kann deshalb nicht einseitig als Aufgabe der 'Produzenten' von Informationen gesehen werden" (1971, S. 369). Die Konsequenz für das Verständnis von "Transformation" wird von Fenger gezogen: "Transformation bedeutet zunächst - richtungsfrei! - Überbrücken von Distanzen zwischen Gebern und Nehmern von Informationen" (ebd.).

Mertens (1971) versteht - im Sinne einer vorläufigen Definition - unter Transformation "die Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in praktische Orientierungshilfen" (S. 353). Gegenüber der "Logik des wissenschaftlichen Arbeitsablaufs - Literaturforschung und Dokumentation, Grundlagenforschung, Hypothesen- und Modellbildung, Empirie, Aussage" (ebd.), in der eine prinzipielle Differenz von Wissenschaft und Praxis zum Ausdruck kommt, hat eine transferorientierte Wissenschaft sozusagen die "Logik" der informationsverwendenden Praxis in ihr Modell einzubeziehen, um die Verwertung wissenschaftlicher Ergebnisse zu präformieren.

Eine gesellschaftlich anerkannte Wissenschaft sieht sich insbesondere mit einer Ungeduld gegenüber der Verwertbarkeit, Umsetzung oder Transformation ihrer Ergebnisse konfrontiert (vgl. ebd., S. 354). Indessen ist die Transformation nicht isoliert als institutionelles Problem der Wissenschaft zu begreifen, sondern stellt gleichermaßen auch ein Problem der Informationsverwender dar (vgl. ebd.). Diese Problemsicht ist bereits perspektivisch auf ein kooperatives Verhältnis von Wissenschaft und Praxis bezogen. Gleichwohl enthält dieser Ansatz eine Kritik an der Rolle von Wissenschaft und Praxis. Die Wissenschaft ist mit dem Einwand zu konfrontieren, daß "in unseren arbeitsteiligen Gesellschaften ... sich Wissenschaftler selten (und sicher zu wenig) um das (kümmern), was aus ihren Erkenntnissen in anderen Bereichen im Laufe der Zeit tatsächlich wird" (ebd., S. 355). Wissenschaft und Praxis haben gleichermaßen folgendes zu bedenken:

"Die Umsetzung, Einführung und Durchsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Praxis von Organisationen ist angesichts der gegebenen Problemvielfalt von niemandem mehr befriedigend mit der linken Hand zu leisten, vom Praktiker nicht und vom Wissenschaftler auch nicht. Es bedarf letzten Endes

eigener Transformationsinstanzen, in denen auch Transformationsspezialisten tätig sein müssen. Transformation ist zum Aufgabengebiet sui generis geworden, das spezielle Neigungen, Befähigungen, Vorkenntnisse, Erfahrungen und organisatorische Positionen und ein spezielles Engagement erfordert. ..." (ebd., S. 355).

"Vergesellschaftung von Wissenschaft" und "Verwissenschaftlichung von Praxis" sind - als Schlagworte - Hinweise darauf, daß wissenschaftliche Erkenntnisse in Entscheidungsstrukturen alltagsweltlicher Praxis eingehen (sollen). Wie Fenger (1971) feststellt, setzt sich die Erkenntnis durch, "daß die bisherigen Maßnahmen und Einrichtungen für die Transformation unsystematisch, wenig effizient, unökonomisch und insgesamt nicht ausreichend sind, um den Informationsbedarf praktischer Anwendungsbereiche zu befriedigen" (S. 367). Allerdings ist zu fragen, ob die Defizite bei den Transformationsmaßnahmen und -einrichtungen liegen oder ob die Defizite nicht schon in der Produktionsweise der Wissenschaft verankert sind. Der pragmatisch sinnvolle Weg wird jedenfalls über die Feststellung der Barrieren zu geeigneten Transformationsstrategien führen, ohne dabei Wissenschaftskritik zu suspendieren.

Der Forderung nach Transformationsinstanzen entspricht die Feststellung, "daß die Beziehungen zwischen Wissenschaft und Praxis, speziell die Umsetzung von Forschungsergebnissen in Orientierungs- und Entscheidungshilfen für die Praxis, überall als problematisch empfunden werden" (ebd., S. 366). Somit in den Rang eines wissenschaftsinstitutionellen und praktischen Problems erhoben, stellt sich die Frage nach der Transferenz von Wissenschaft und Praxis durch Konstituierung transferorientierter Wissenschaftsinstanzen und unter dem Aspekt der Planung von Transformationsprozessen. Allerdings wird die Wissenschaft in ihrer systemkonformen "Substanz" und institutionellen Struktur bei einer solchen Argumentation nicht angetastet; ihre Defizite und die von ihr produzierten Problemlagen sollen additiv, durch Zusatzinstitutionen der Wissenschaftstransformation, bearbeitet werden.

Die Distanz von Wissenschaft (bzw. Theorie) und Praxis schon perspektivisch unter dem Aspekt der Transformation interpretierend, erarbeitet Fenger acht Thesen zu "Notwendigkeit und Bedingungen der Transformation von Forschungsergebnissen in Praxishilfen" (ebd., S. 366 ff). Ich will im folgenden diese

Thesen ausführlich zitieren; weiter unten wird zu prüfen sein, inwieweit diese Thesen auf das Theorie-Praxis-Verhältnis in der außerschulischen Jugendarbeit übertragen werden können.

1. "Vermehrte Forschungsaktivität führt nicht unmittelbar zu besserer Informiertheit der Praxis."

2. "Informationsüberdruß und Rezepterwartungen bei den 'Praktikern' sind Symptome für nicht überbrückbare Distanzen zwischen Forschung und Praxis."

3. "Die Kontrolle der Qualität und die Überprüfung der Quellen von Informationen aus wissenschaftlicher Forschung können von der Praxis nicht (mehr) geleistet werden."

4. "Obwohl die Transformation von Forschungsergebnissen in Praxishilfen seit langem praktiziert wird, gibt es bisher kaum Versuche, den Transformationsprozeß in den einzelnen Wissenschafts- und Praxisbereichen theoretisch zu durchdringen, systematisch zu planen und optimal zu gestalten."

5. "Mangelhafte Transformation von Forschungsergebnissen begünstigt Informationsmonopole und verhindert dadurch den Abbau hierarchischer und autoritärer Strukturen in der Gesellschaft und ihren Institutionen."

6. "Sprachbarrieren erschweren die Überbrückung der Distanzen zwischen Forschung und Praxis."

7. "Transformation beschränkt sich nicht auf sprachliche Übersetzung. Die anwendungsorientierte Sammlung, Selektion, Gewichtung und Kommentierung von Forschungsergebnissen ist für die Praxis ebenso wichtig wie die sprachliche Veränderung."

8. "Transformation ist nicht nur Last der Forschung. In der Praxis müssen die Voraussetzungen für die Aufnahme von Informationen und für ihre Einbringung in Entscheidungsprozesse geschaffen werden. Wichtigste Voraussetzung ist die Anhebung des allgemeinen und fachlichen Bildungsstands der Verwender von Informationen aus Forschungsergebnissen."

(Fenger, 1971, S. 366 ff)

Anbetracht des Forschungs- und Theoriedefizits zu Fragen der Wissenschaftstransformation erscheint es - so Fenger - als notwendig, "den Prozeß der Transformation von Forschungsergebnissen im Hinblick auf jeden informationsbedürftigen Praxisbereich analytisch zu klären, Vorstellungen für seine Optimierung zu entwickeln, die dazu notwendigen Bedingungen, Maßnahmen, Einrichtungen zu beschreiben und ihre Realisierung voranzutreiben" (ebd., S. 367). Mit anderen Worten, das Konzept der Wissenschaftstransformation wird nicht abstrakt entwickelt werden können, sondern nur in enger Verbindung mit jedem einzelnen relevanten Praxisbereich. Dies gilt um so mehr, je stärker Elemente der Handlungsforschung in die Beschreibung, Analyse und Innovation dieser Praxisbereiche einbezogen werden.

Die Feststellung des Bedarfs der gesellschaftlichen Praxisbereiche an wissenschaftlichem Wissen läßt sich nicht einfach an der artikulierten Nachfrage ausrichten, da diese nicht nur von dem Interesse an wissenschaftlicher Information abhängt, sondern auch davon, welche Erwartungshaltung der Wissenschaft gegenüber gezeigt wird und über welche Aufnahme- und Verarbeitungsmöglichkeiten die jeweilige Praxis verfügt. Doch ist nicht nur der Bedarf gesellschaftlicher Praxisbereiche zu erfassen, sondern grundsätzlich einzubeziehen, daß die Prämissen und Möglichkeiten der Wissensverwertung auf den je eigenen Sinnzusammenhängen der jeweiligen Praxisbereiche beruhen. Mit anderen Worten, die Praxisbereiche verfügen über je unterschiedliche Relevanzstrukturen, die eine bedeutungsmäßige Auswahl und Gewichtung der Wissenselemente erforderlich machen. Wissenschaftstransformation ist folglich nicht nur als kontextunspezifische Wissensvermittlung, ggf. Popularisierung des Wissens zu fassen, sondern verweist mit dem spezifischen Bedarf auf die Bedeutungssysteme der Praxis, die eine kontextbezogene Transformation fordern.

"Solcher Bedarf kann entstehen bei bestimmten Personen, für bestimmte Bildungsziele, für bestimmte Entscheidungen, für bestimmte Problemlagen, Handlungen und Tätigkeiten. Bei diesen Überlegungen zeigt es sich dann, daß die Wichtigkeit einer Information in jedem einzelnen Fall unterschiedlich zu bewerten ist. So ergibt sich die Frage, was wofür relevant ist. Ist man zu dieser Erkenntnis vorgedrungen, kann man auch eher Komplexität straffen, ohne mit mehr oder minder aussagelosen Simplifizierungen aufzuwarten. In anderen Fällen wird es sich zeigen, daß relevante Informationen aus sehr vielen un-

terschiedlichen Sinnzusammenhängen herausgesucht und in einen anderen Sinnzusammenhang transferiert werden müssen" (Walther, 1971, S. 51).

Hiermit ist von Walther ein zentrales Problem (wenn nicht sogar das zentrale Problem) der Wissenschaftstransformation angesprochen worden, indem sie auf die unterschiedlichen Sinnzusammenhänge rekurriert. In der Tat unterscheiden sich wissenschaftliche und alltagsweltliche Sinnzusammenhänge durch ihren gesellschaftlichen Ort, wie auch an den unterschiedlichen Erkenntnisstilen von Wissenschaft und Alltagswelt deutlich wird. Auch wenn der Wissenschaftler denselben Gegenstandsbereich untersucht, den der Praktiker alltäglich erlebt, so ist doch streng genommen die wissenschaftliche Wirklichkeitsrekonstruktion von der alltagsweltlichen zu unterscheiden. Beide lösen sich solange nicht in einem kollektiven Wissensvorrat auf, wie der Wissenschaftler nicht bereit ist, in die soziale Alltagswelt zurückzukehren, und solange Praktiker und Wissenschaftler nicht aneinander zu partizipieren und die Verständigungsbarrieren abzubauen bereit sind.

Wenn man das Wissen in der Alltagswelt als ein kollektives oder soziales Wissen versteht, "das von einer Gruppe oder Gesellschaft gemeinsam geglaubt wird" (Nowotny/Schmutzer, 1974, S. 23), gehört das wissenschaftliche Wissen nicht zu dem kollektiven Wissen der Gruppe der Praktiker (weil die Wissenschaft zwar zum Alltag der Wissenschaftler, aber nicht zu dem der Praktiker gehört). Das läßt sich leicht verdeutlichen, wenn man sich die drei von Nowotny/Schmutzer als notwendige Bedingung genannten Voraussetzungen für die Entstehung und Erzeugung kollektiven Wissens vor Augen führt:

1. "Das Vorhandensein einer gemeinsamen Umwelt, aus der Information in selektiver Weise aufgenommen wird" (ebd., S. 24). Hiermit sind geteilte Erfahrungen in einem gemeinsamen sozialen Kontext angesprochen, einem Kontext, der gleichartige oder vergleichbare Erfahrungen ermöglicht. Ein solcher Kontext ist mit der sozialen Alltagswelt bzw. den alltagsweltlichen Regionen und deren Gleichförmigkeiten gegeben.

2. "Das Vorhandensein von gemeinsamen kognitiven Mechanismen, die es sowohl dem Individuum wie auch der Gruppe ermöglichen, Ähnlichkeiten und Ähnlichkeitsbeziehungen in der aufbereiteten Information herzustellen und diese miteinander in einer ablaufenden Folge zu verknüpfen" (ebd., S. 24 f).

Vermittelt über Sprache und intersubjektiv geteilte Perspektiven wird Wirklichkeit nicht nur intersubjektiv gleich gesehen, sondern die Verarbeitung kognitiver Informationen wie auch Problemlösungen und emotionale Prozesse verlaufen weitestgehend in die gleiche Richtung, so daß die Intersubjektivität zustandekommt bzw. erhalten bleibt. Auch ist darauf hinzuweisen, daß die kognitiven Prozesse nicht losgelöst von den gesellschaftlichen Relevanzstrukturen und den persönlichen Relevanzstrukturen verlaufen.

3. Das Vorhandensein einer sozialen Struktur, "die als Träger aller jener kognitiven Prozesse fungiert, die soziale Bedeutung haben" (ebd., S. 25). Nowotny/Schmutzer interpretieren diese Struktur als Kommunikationsstruktur. Diese läßt sich beschreiben als die soziokulturell relativ invarianten Muster sozialer Verständigung und Interaktion, die im Wissensvorrat bereits präfiguriert sind als der sedimentierte Erfahrungsschatz einer Gesellschaft, der in wiederkehrenden, als zweckmäßig erkannten und auf Dauer gestellten Mustern gefroren ist. Kommunikationsstruktur bedeutet den Rahmen, innerhalb dessen Kommunikation sich abspielt, der Kommunikation möglich oder - im Einzelfall - nur wenig wahrscheinlich macht und auch bestimmt, mit welchen Inhalten und nach welchen Regeln Kommunikation abläuft.

Auf das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis bezogen, läßt sich sagen, daß bei den Wirklichkeitsbereichen von Wissenschaft und Praxis streng genommen keine gemeinsame Umwelt gegeben ist, die kognitiven Mechanismen bei Wissenschaftlern und Praktikern verschieden akzentuiert sind und in anderer Weise, in anderen Zusammenhängen, aktualisiert werden und beide Gruppen in eine andere Kommunikationsstruktur mit unterschiedlichen Verkehrsformen, Lebens- und Arbeitsrhythmen eingebunden sind. Aufgrund einer gemeinsamen Lebenswelt werden zwar Kommunikation und Verstehen nicht grundsätzlich verhindert, aber jeder Verständigungsprozeß zwischen Wissenschaftlern und Praktikern ist aufgrund dieser Differenzen erschwert [5]. Dem hat ein Konzept der Wissenschaftstransformation Rechnung zu tragen.

In wissenssoziologischer Perspektive läßt sich das Transformationsproblem als das Problem der Umwandlung wissenschaftlichen Wissens in erfahrungsweltliches Wissen fassen, "d.h. das Hineinstellen in einen konkreten Normen- und Anwendungsbezug" (Gottwald, 1971, S. 375). Damit wissenschaftliches Wis-

sen überhaupt in konkret-situationsbezogenes alltagsweltliches Wissen übersetzt werden kann, muß es bestimmte Bedingungen erfüllen: es muß eine pragmatische Orientierung aufweisen, mit alltagsweltlichen Relevanzsystemen kompatibel sein und einen mittleren Grad an "Polyvalenz", d.h. keinen zu hohen und keinen zu niedrigen Grad an "evaluativer Interpretierbarkeit" aufweisen. Dem entsprechen folgende Dimensionen des wissenschaftlichen Wissens:

"Wissenschaftliches Wissen läßt sich nach drei Dimensionen einstufen:
1) nach dem Grad der pragmatischen Orientierung,
2) nach dem Grad der Kompatibilität mit den vorherrschenden Werten, Zielen und Normen einer Gesellschaft,
3) nach dem Grad der evaluativen Interpretierbarkeit" (Ries, 1971, S. 69 ff; zitiert nach: Gottwald, 1971, S. 375).

Pragmatische Orientierung läßt sich mit potentiellem Handlungswert übersetzen. Kompatibilität erscheint als Ergebnis von Relevierungsprozessen, die über die Akkreditierung des Wissens entscheiden. Evaluative Interpretierbarkeit bezeichnet den Spielraum der potentiellen Anwendung, für den sich das jeweilige Wissen qualifiziert (unbestimmter Handlungswert). "Der Grad der evaluativen (bewertenden) Interpretierbarkeit bestimmt in erster Linie die Möglichkeiten der Informationsauslegung im Hinblick auf unterschiedliche Wert- und Zielsetzungen. Je höher der Grad der evaluativen Interpretierbarkeit von wissenschaftlichem Wissen, um so eher können Transformationsprozesse fehlgeleitet werden im Interesse bestimmter Informationsnutzer" (Gottwald, 1971, S. 375).

Je situationsunspezifischer wissenschaftliches Wissen - zu denken wäre hier etwa an das nomologische Wissen, wie es von der Verhaltenstheoretischen Soziologie in Hypothesenform präsentiert wird - formuliert ist, desto höher kann seine sozialtechnologische Anwendungsbreite und evaluative Interpretierbarkeit sein. In diese Richtung scheint Zetterbergs Auffassung zu gehen, wenn er sich auf eine begrenzte Zahl prototypischer Probleme und Problemlösungen bezieht. (Damit ist eine im übrigen falsche Zuordnung Zetterbergs zur Verhaltenstheoretischen Soziologie natürlich nicht gemeint.) Doch wird in den Formulierungen schon Zetterbergs wissenschaftlicher Standort erkennbar, der sich durch eine deutliche Affinität zum deduktiven Empirismus bzw. szientistischen Wissenschaftskonzept ausweist.

Die folgenden Überlegungen nehmen Zetterbergs spezifischen Beitrag zum Wissenschaft-Praxis-Verhältnis auf. In diesem Verhältnis wird die Praxis (der Praktiker und das Erfahrungswissen) aus der Sicht der nomologischen Sozialwissenschaft betrachtet. Interessant dabei ist, daß Zetterberg bis an die Grenze seines Wissenschaftskonzepts geht, wenn er etwa feststellt, daß eine auf Praxis bezogene Wissenschaftsverwertung die tagtäglichen Probleme der Praktiker kennen und zum Relevanzkriterium für die Auswahl von diesbezüglich praxisrelevantem Wissen machen müsse (vgl. Zetterberg, 1973, S. 152). Ansonsten scheint mir auch bei Zetterberg eine gewisse in der Wissenschaft weit verbreitete Geringschätzung der problemverarbeitenden Leistungen der Praxis auf der Grundlage ihres alltagsweltlichen Wissensvorrates vorzuliegen, wie Etikettierungen des Erfahrungswissens etwa als "angesammelte Unkenntnis" (vgl. ebd., S. 150) vermuten lassen.

Für Zetterberg ist die Verwissenschaftlichung von Kultur und Gesellschaft mit der Vorstellung verknüpft, Wissenschaft könne relevante Beiträge zur Lösung sozialer Probleme leisten (vgl. ebd., S. 148). In der technisch-wissenschaftlichen Zivilisation ist es das "Definitionsmerkmal des Praktikers, daß er empirisch bestätigte Theorien auf problematische Situationen anwendet. Um ein guter Praktiker zu sein, muß man notwendigerweise die Theorie kennen" (ebd., S. 149).

In dieser lapidaren Kürze ist die Aussage Zetterbergs vom theoretisch versierten Praktiker eher Ausdruck der Hintergrundideologie zunehmend notwendig werdender Verwissenschaftlichung und Professionalisierung, als die reale Beschreibung eines veränderten Praktikertyps. Bedenklich erscheint mir diese Umschreibung aber insofern, als hier der "gute" Praktiker als sozialtechnologisch versierter Fachmann definiert wird.

Eine von Zetterberg unternommene Sichtung von Praktikerliteratur [6] führt zu keinem eindeutigen Bild über die Verbreitung wissenschaftlichen Wissens in der praktischen Berufsorientierung. Soweit sich die Praktikerliteratur über das Berufsethos ausläßt, finden sich normative Festlegungen, die i.a. weder praktikabilisiert noch empirisch fundiert sind (vgl. ebd., S. 149). Einzelfallstudien bieten dem Leser häufig "eine Fülle von Wissen, das vielleicht unsystematisch, aber doch für das Problem relevant ist" (S. 149), weil sie dem Leser ein erlebendes Nachvollziehen praktischer Erfahrungen erlauben. Zetterberg bezeichnet dieses Verfahren als intuitiv (S. 150).

Was die Faustregeln betrifft, so bemängelt Zetterberg insbesondere die Unbestimmtheit und mangelnde Prägnanz in der Praxisanleitung. "Was sich als gesammeltes Erfahrungswissen ausgibt, ist zum Teil nichts weiter als angesammelte Unkenntnis und gewohnte Mißwirtschaft, die als organisatorische Maßnahmen und legitime Verfahrensweisen ihren Segen erhielten" (ebd., S. 150). An dieser "szientistischen" Kritik des Erfahrungswissens wird ersichtlich, daß Zetterberg den Maßstab des wissenschaftlichen bzw. nomologischen Wissens an das Alltagswissen anlegt. Mit der Geringschätzung des Erfahrungswissens als Fundus alltagsweltlicher Problemlösungen ist die reale Gefahr einer vorurteilsbehafteten Kontaktsperre zur Praxis verbunden; ebenso ist der Vorwurf der Mißwirtschaft geeignet, mögliche Kommunikationen von vornherein abzublocken. Sofern sich Praktiker von Wissenschaftlern nicht vollgenommen fühlen und ein sich wissenschaftlich begründendes notorisches Besserwissen an ihren Erfahrungen vorbeigeht, kann eine fruchtbare Kommunikation und Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis nicht entstehen.

Deskriptive Orientierung und Diagnose, das sind z.B. "Übersichten über bestimmte soziale Probleme", versuchen relevante Tatsachen und Beschreibungen zu systematisieren und problemorientiert zu repräsentieren, ohne zur Lösung praktischer Probleme beitragen zu können. Zetterberg bemängelt die Beschränkung auf Deskription, trotz der zugestandenen Bedeutung deskriptiven Wissens. "Man sollte die Tatsachen kennen, bevor man zur Aktion schreitet. Aber selbst die beste und systematischste Sammlung und Beschreibung von Fakten und Trends gibt nicht den geringsten Hinweis auf geeignete Maßnahmen. Um zu wissen, welche Maßnahme wirksam sein wird, brauchen wir mehr als die zuverlässige Beschreibung von Fakten. Was wir brauchen ist vielmehr ein zuverlässiges Wissen über empirische Regelmäßigkeiten oder Gesetze, die uns sagen, daß jenes sich wahrscheinlich ereignen wird, wenn dies oder das geschieht" (ebd., S. 151). Dennoch kann uns ein solchermaßen zuverlässiges Wissen die Entscheidung nicht abnehmen.

Hier wird die relative Irrelevanz von Faktenwissen deutlich. Allerdings bliebe zu prüfen, ob Zetterberg nomologisches Wissen in seinem Wert für Handlungsentscheidungen in Praxisfeldern nicht überschätzt. Es liefert nur "kalte" Technik der Verhaltenssteuerung und ermangelt eines kritisch-humanistischen Maßstabes, dessen Bedeutungskriterien sich nicht in der technologischen Machbarkeit erschöpfen.

Was die Verwendung bestätigter Thesen betrifft, so bemängelt Zetterberg, daß deren Verwendung für praktische Zwecke in der Praktikerliteratur nur vereinzelt angesprochen ist. Dennoch sieht er es im Idealfall als selbstverständlich an, "daß man sich auf wissenschaftliche Thesen stützen muß, wenn man einem Interessenten ohne die Durchführung einer neuen Untersuchung über sein Problem in wissenschaftlich einwandfreier Weise helfen will. ... Zur wissenschaftlichen Hilfeleistung brauchen wir die Anwendung bestätigter Hypothesen auf den Einzelfall" (ebd., S. 151).

Diese Überlegungen Zetterbergs stehen in unmittelbarer Nähe zu der Forderung Alberts nach technologischer Reformulierung von Hypothesen. Für den Bereich der Sozialarbeit/Sozialpädagogik sind entsprechende Versuche von Kraak (1976) und Lindenlaub (1976) unternommen worden.

Zetterberg nennt "drei weit verbreitete Irrtümer", die die Nutzbarmachung von sozialwissenschaftlichen Forschungsergebnissen für die Praxis betreffen.

"Der erste Irrtum ist die verbreitete Vorstellung, daß man die Sozialwissenschaft nur zu popularisieren brauche, um sie zur praktischen Anwendung zu bringen. Durch die Abstraktheit akademischer Formulierungen erschreckt, verlangt der Praktiker nach populären Darstellungen der Ergebnisse. In Wirklichkeit ist jedoch die Tatsache der Popularisierung gar nicht das entscheidende Problem. ... Das wesentliche Problem liegt vielmehr in der Ableitung einer Problemlösung aus den theoretischen Grundsätzen, was mit Popularisierung nichts zu tun hat. Wenn etwas nötig ist, dann sind es genaue und technische Formulierungen" (ebd., S. 151). Demgegenüber erscheint Popularisierung nur als Mittel zur Minderung der Rezeptionsbarriere geeignet.

Mit diesen Ausführungen ist eine Variante der Wissenschaftstransformation gegeben, die in einer sozialtechnologischen Praxis alltagsweltliche Bereiche nach dem Muster wissenschaftlicher Theorienbildung und Falsifikation gestalten will. Prinzipiell ist diese Variante mit dem Einwand zu konfrontieren, ob es überhaupt notwendig, zweckmäßig und möglich ist, sozialpraktisches Handeln in der Alltagswelt nach wissenschaftlichen Kriterien zu organisieren. Im Gegenteil ist zu vermuten, daß eine sozialtechnologische Verengung alltagsweltlicher Praxis in Konflikt zu den alltagsweltlichen Realitätskonstruktionen geraten würde, mithin die alltagsweltlichen Problemlösungsmuster

blockieren würde, abgesehen von unerwünschten bzw. zunächst unerkannten Folgeproblemen, die sich auf die sozialtechnologische Intervention hin ergeben würden.

Die hiermit angedeutete Kritik wird von Zetterberg insoweit vorweggenommen, als er feststellt, daß Probleme der Praxis einen Horizont von problematischen Bedingungen und Möglichkeiten enthalten und folglich die Anwendungsbreite wissenschaftlichen Wissens begrenzt ist. Die diesbezügliche Argumentationsskizze liefert Zetterberg im Zusammenhang mit seiner Kritik an dem "zweiten Irrtum".

Dieser liegt in der Unterstellung, "daß der Inhalt des anzuwendenden Wissens dem Probleminhalt, dem sich der Praktiker gegenübersieht, entsprechen muß (ebd., S. 151 f). Eine diesbezügliche exemplarische Untersuchung Zetterbergs zeigte, daß die Probleme der interviewten Praktiker "nicht in sauber abgegrenzte Gebiete fallen, die den Berufstiteln der Praktiker entsprechen" (S. 152). Aus dieser Erkenntnis, die verallgemeinbar sein dürfte, ergibt sich folgende Relativierung des Handlungswertes wissenschaftlichen Wissens.

"Es wäre jedoch falsch zu glauben, daß das einzige Wissen, das einem Praktiker zu helfen vermag, das akademische Wissen bezüglich seiner ihm offiziell zugeteilten Aufgabe ist. Die Aufdeckung dieses Irrtums führt zu einer nicht unbedeutenden Konsequenz. Es ist jetzt klar, daß diejenigen, welche der Praxis mit akademischem Wissen helfen möchten, schlecht beraten sind. Das Umgekehrte sollte der hauptsächliche Weg sein; wir müssen die täglichen Probleme des Praktikers kennen und dann in dem angesammelten akademischen Wissensschatz nach Ergebnissen suchen, die dem Praktiker helfen könnten" (S. 152).

Dieser Vorschlag erscheint natürlich genauso naiv wie zutreffend angesichts der Schwierigkeiten, in einer Forschung, die auf der Subjektiv-Objekt-Spaltung beruht, die täglichen Probleme der Praktiker überhaupt erfassen zu können. Denn Wissenschaft läßt sich in der von Zetterberg vertretenen Version nicht auf den alltäglichen Handlungszusammenhang ein, sondern betrachtet ihn - anders als etwa die Handlungsforschung - als reinen Gegenstandsbereich. Die prinzipielle Beschränktheit dieses Ansatzes liegt darin, daß die praktischen Relevanzsysteme und Verwertungsinteressen nicht in den Konstitutionsprozeß wissenschaftlichen Wissens eingehen und von den praktischen Verwendungszusam-

menhängen abgetrennt bleiben. Vielmehr werden sie durch den Griff in die Schatzkiste wissenschaftlichen Wissens nachträglich zu dem Wissen in Beziehung gesetzt und fungieren als Relevanzfilter für die Nutzbarmachung des Wissens für Problemlösungen.

Den dritten Irrtum sieht Zetterberg in der Vorstellung, "daß die Zahl der Probleme, wenn nicht unbegrenzt, so doch äußerst groß ist" (S. 152). Demgegenüber wendet er ein: "Wenn es auch eine ungeheure Vielzahl von Symptomen und ungezählte Kombinationen von ihnen gibt, so scheint die Zahl der sozialen Probleme doch ziemlich begrenzt" (S. 152). Verschieden erscheinende Probleme ließen sich in der dimensionalen Analyse auf einen gemeinsamen Problemtypus zurückführen. "Wenn wir zu einer kleinen Anzahl von prototypischen Problemen wissenschaftliche Lösungen auffinden könnten, so hätten wir tatsächlich Lösungen für eine Vielzahl praktischer Fragen" (S. 153) [7].

Es mag nun durchaus sein, daß Probleme im Sinne Zetterbergs sozialtechnologisch "gelöst" werden können; dann müssen aber diese Probleme als "technische" Probleme definiert werden. Der Erfolg der Problemlösung auf dem Hintergrund spezifischer Wert- und Zielparameter ist dabei auch eine Frage der Macht und der Ressourcen. Die sozialtechnologische Verfügbarkeit von Lösungsmodellen ist an gesellschaftliche Machtzentren und Ressourcen gebunden und macht folglich - bei Einsatz geeigneter Mittel - eine Problemlösung wahrscheinlich. Die Zielparameter werden dann in der Regel bereits legitimiert sein, und die Zielerreichung wird zu einer Frage des rationalen Mitteleinsatzes. Je isolierter und überschaubarer ein Problem ist, d.h. je kontrollierbarer die Bedingungen der Problemgenese und der antizipierten Problemlösung sind, desto erfolgreicher wird das Problem auch lösbar sein - vorausgesetzt, die entsprechenden Mittel zur Problemlösung sind aktivierbar. Sind demgegenüber die Probleme sehr komplex, die Bedingungen ihrer Entstehung sehr differenziert, die Barrieren und Widerstände im Prozeß der Problemlösung nur unvollständig zu antizipieren, desto höher werden die Kosten für die Aktivierung und den Einsatz adäquater Ressourcen und desto geringer die Erfolgsaussichten sein. Überdies wird es erforderlich, ein komplexes Problem in Einzelprobleme zu zerlegen und einzelne Problemlösungen zu koordinieren. Des weiteren ist zu fragen, ob Problemlösungsprozesse ein Problem nicht auch stabilisieren, somit also ihrem Ziel selbst im Wege stehen. So kann etwa der Versuch, selbstverwaltete Jugendzentren abzubauen, um die Bildung subkultureller Milieus

einzuschränken, gerade die Aktivitäten dieser Jugendzentren verstärken und ihre Politisierung beschleunigen. Schließlich ist in Frage zu stellen, ob wissenschaftlich konstruierte Modelle die Komplexität der Wirklichkeit überhaupt grundsätzlich insoweit erfassen können, daß Probleme gemanaged bzw. "erfolgreich" gelöst werden können; denn das wissenschaftliche Modell ist prinzipiell weniger komplex als die Wirklichkeit und kann diese nur annäherungsweise wiedergeben, so daß unerwartete Folgen auftreten und im Prozeßverlauf unterberücksichtigte Randbedingungen unerwartet in den Mittelpunkt rücken können.

Ungeachtet dieser Einwände ist eine auf der technologischen Reformulierung von Hypothesen gründende rationale Praxis eine Variante der Vermittlung von Theorie und Praxis, die ihren Handlungswert unter Beweis stellen kann [8]. Ihr Anwendungsbereich ist in der Regel sozialtechnologisch begrenzt, d.h. auf die institutionellen Machtzentren mit ihren Steuerungs- und Kontrollressourcen beschränkt. Einer gegeninstitutionellen Praxis fehlen in der Regel die Machtmittel der Institutionen. Nichtsdestoweniger kann das auf der technologischen Reformulierung nomologischen Wissens gründende Vermittlungsmodell auch in der gegeninstitutionellen Praxis herangezogen werden als Mittel der Überprüfung von Ziel-Mittel-Zusammenhängen auf ihre Konsistenz und Situationsadäquatheit.

Nach Zetterberg erfordert "die Lösung eines prototypischen Problems und die Anwendung der Ergebnisse auf einen speziellen Fall" zwei Schritte.
"1. Schritt: Die Thesen eines Modells werden zur Erarbeitung der Lösung des prototypischen Problems benutzt. Wir erhalten eine prototechnische Lösung oder mehrere alternative prototypische Lösungen;
2. Schritt: Es wird eine Übersetzung der Lösung in die Sprache des Konsumenten unter Berücksichtigung seiner spezifischen Situation vorgenommen. So erhalten wir die Lösung für den Konsumenten. Das Endprodukt ist eine Vorschrift für den Konsumenten, die ihm sagt, was er tun soll" (1971, S. 153).

In dieser Formulierung Zetterbergs zeigt sich ein unverblümter Führungsanspruch der Wissenschaft gegenüber der Praxis; dabei ist der Praktiker Konsument der wissenschaftlich produzierten prototechnischen Lösung(en) und wird instruiert, was er tun soll [9]. Nicht nur zeigt sich in dem Modell der wissenschaftlich begründeten Problemlösungen nach Zetterberg eine tendenzielle

Unmündigkeitserklärung der Praxis bzw. der Praktiker, sondern es bleibt auch bei dem strengen Nacheinander von Theorie und Praxis. Während die sozialtechnologische Wissenschaft von der prinzipiellen Trennung der Wirklichkeitsregionen keine Abstriche duldet, demgegenüber jedoch die Verbindung von Wissenschaft und Praxis im nachhinein zum Problem der Wissensverwertung erhebt, geht die praktisch-kommunikative Variante nicht von einem Nacheinander von Theorie und Praxis im Sinne eines Stufenkonzepts aus, sondern betont die Verschränkung beider in einem Forschungsprozeß, der gleichzeitig auch als praktischer Veränderungsprozeß verstanden wird. Demgegenüber erweist sich das Modell von Wissenschaft und Praxis in der Version von Zetterberg als zu eng und mechanistisch.

Die aufgrund gesellschaftlicher Differenzierungsprozesse entstandene reale Konstruktion eines gebrochenen Verhältnisses von Theorie und Praxis hat ihre Bedeutung für die Entwicklung der auf sozialtechnischer Trennung von Subjekt und Objekt, von Motiv und Zweck, von Sein und Sollen, von Zweck und Mittel beruhenden wissenschaftlich-technischen Zivilisation gehabt und recht eigentlich den Eingriff in eine berechenbare und handhabbare Natur - als instrumentelle Virtualisierung und Beherrschung ihrer Ressourcen ermöglicht - mit all den problematischen Folgen, die in den letzten Jahren innerhalb und außerhalb der wissenschaftlichen Öffentlichkeit diskutiert worden sind. Nicht nur der Aufstieg der Naturwissenschaften, sondern auch der (allerdings weitaus bescheidenere) Aufstieg der Sozialwissenschaften haben deutlich gemacht, daß der Fortschritt über den Fortschritt hinausgreifen kann und ihn in seinen auch dehumanisierenden Konsequenzen zu kritisieren und thematisieren vermag. Dabei scheint nicht die Arbeitsteilung und Differenzierung das Hauptproblem zu sein, sondern die quasi naturwüchsig sich im gesamtgesellschaftlichen Maßstab ergebende gesellschaftliche Synthesis, der es an Bewußtheit und menschlicher Produktivität ermangelt.

Ein anderer Beitrag, der sich mit der Wissenschaftstransformation als Integrationsproblematik von Wissenschaft und Praxis auseinandersetzt, stammt von Neidhardt (1979), der ein Prinzip der aufrechtzuerhaltenen Arbeitsteilung vertritt. Ihm ist zunächst zuzustimmen, wenn er fordert: "Beide Seiten müssen sich allerdings abstimmen, aufeinander einstellen, sich vermitteln. Insofern läuft Integration nicht auf die Liquidation von Differenzen, sondern auf deren Regelung hinaus" (S. 331). Seine Aussagen werden aber dort proble-

matisch, wo sie das Ideal arbeitsteilig autonomisierter Wissenschaft unkritisiert bekräftigen und sich auch dort gegen eine teilweise Entdifferenzierung wenden, wo eigentlich nicht die Arbeitsteilung rückgängig gemacht, sondern die Probleme kooperativ definiert und in neuer Verteilung der Wissenschaftler- und Praktikerrolle gelöst werden sollen. Dabei bleiben die Vorteile von Aufgabenteilung und Spezialisierung erhalten bei einer gleichzeitig steigenden Transferenz von Wissenschaft und Praxis; die Rückkoppelung der wissenschaftlichen Forschung auf das alltägliche Leben wird dabei transparent und die gesellschaftliche Synthesis, das Zusammenspiel der arbeitsteilig getrennten Kräfte und Prozesse reflexionsfähig.

Neidhardt betont die Notwendigkeit der Integration von Wissenschaft und Praxis bei gleichzeitiger Regelung bzw. Nichtliquidation der Differenzen deshalb so sehr, weil er dem Angriff der Handlungsforschung auf die etablierte Wissenschaftspraxis zu begegnen trachtet. Dabei allerdings scheint er nicht zu sehen, daß diese Handlungsforschung nicht einfach Arbeitsteilung abbaut, sondern eher anders verteilt, insofern die Kooperation von Wissenschaft und Praxis einen prinzipiell höheren Stellenwert erhält als in der etablierten Forschung üblich. Zugestandenermaßen aktiviert die Handlungsforschung als sich gesellschafts- und wissenschaftskritisch gebende Alternative nicht das ganze Arsenal wissenschaftlicher Methoden, insbesondere soweit szientistischen Ursprungs und sozialtechnologischer Verwendungsaffinität, und verzichtet damit auf arbeitsteilige "Errungenschaften" der Sozialwissenschaften.

Neidhardt richtet sich gegen die nach seinen Worten für das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis populär gewordenen Strategien, "die darauf abzielen, eine 'Einheit von Theorie und Praxis' durch Entdifferenzierung, nämlich durch Abbau von Arbeitsteilung zu erreichen. Diese Strategie liegt beispielsweise der in den letzten Jahren so stark propagierten 'Aktionsforschung' zugrunde" (Neidhardt, 1979, S. 331). Nach dem Muster der Aktionsforschung ließe sich "eine allgemeine Vermittlung von Wissenschaft und Praxis nicht denken. Sollen die Vorteile der Spezialisierung beider Seiten nämlich erhalten bleiben, so müssen integrative Prozesse die relative Autonomie der beteiligten Systeme erhalten" (ebd., S. 331). Etwas vorsichtiger und weniger normativ ist dann seine folgende Formulierung: "Es gehört also zu den ausgesprochen schwierigen Prozessen der Integration, daß die relative Eigenständigkeit der beteiligten Systeme gewahrt, gleichwohl aber ihre gegenseitige Abstimmung erreicht wer-

den soll" (ebd., S. 331). Hier wäre eigentlich wieder normativ auf die Art der gegenseitigen Abstimmung zu rekurrieren, was Neidhardt dann allerdings unterläßt. Wenn Wissenschaft nicht einen ungebrochen starken Führungsanspruch gegenüber der Praxis aufrechterhalten will, müßte sie sich auf einen pragmatisch-kooperativen Prozeß der Konsensbildung einlassen und könnte wieder sehr schnell bei der Handlungsforschung landen.

Die Problematik der Neidhardtschen Argumentation scheint immer schon bei seinen Prämissen zu liegen. So geht er von einem liberalistischen Marktmodell von Angebot und Nachfrage aus: "Unter Bedingungen aufrechtzuerhaltender Arbeitsteilung ... läßt sich nur anwenden, was von der einen Seite erzeugt und angeboten und von der anderen Seite nachgefragt, wahrgenommen und verarbeitet wird" (ebd., S. 328).

Bei diesem Marktmodell wird eine artikulierte Nachfrage vorausgesetzt; eine bloß potentielle Nachfrage wird nicht erfaßt und ebensowenig eine Nachfrage, die über keine Ressourcen verfügt, um die zur Ware gewordene Wissenschaft einzutauschen und zu verwerten. Zudem nutzt die Wissenschaft als Selbstbedienungsladen nur denen, die tatsächlich die feilgebotenen Waren kaufen und gebrauchen können. Wer bloß eine vage formulierte Erwartung an die Wissenschaft richtet oder gar nicht weiß, daß ihm wissenschaftliches Wissen unter spezifischen Aneignungs- und Verwendungsbedingungen zur Artikulation und Lösung von praktischen Problemen helfen kann, wird kaum als potenter Nachfrager von Wissenschaft in Erscheinung treten. Damit wird insgesamt aber eine systemfunktionale Wissenschaft präferiert, wie sie in wirtschaftlich und militärisch initiierter Auftragsforschung ihren Ausdruck findet. Es bleibt der Verdacht, daß Widerstände gegen Handlungsforschung nicht nur in der Abwehr eines faktischen oder vermeintlichen Angriffs auf das etablierte Wissenschaftssystem und eine technologisch verengte, scheinbar neutralistische Wissenschaftlerrolle gründen, sondern auch motiviert sind unter dem Aspekt aufrechtzuerhaltender Herrschaftsverteilung und funktionaler Wissensverwertung im Sinne sozialtechnologisch reformulierter deduktiver Hypothesensysteme.

Im Sinne dieser Kritik lassen sich auch die Ausführungen Neidhardts hinterfragen, der unter dem Integrationsaspekt drei Bedingungsfelder auseinanderhält. Neidhardt: "Versucht man die Menge der aufkommenden Variablen zu sortieren, so lassen sich

(1) die Bedingungen zusammenfassen, die mit der wissenschaftlichen Produktivität des Faches zusammenhängen,
(2) jene, die die Rezeptivität der soziologienachfragenden Anwendungsbereiche der Praxis berühren. ...
(3) Jene Bedingungen ..., die zwischen Produktions- und Anwendungsbereichen soziologischen Wissens vermitteln und in diesem Sinne integrative Funktionen bestimmen" (ebd., S. 328).

Aus dem Blickwinkel der Handlungsforschung kann die Produktivität sozialwissenschaftlicher Forschung steigen, wenn die (potentiellen) Verwender von wissenschaftlichem Wissen an der Artikulation von Forschungsprogrammen und -projekten beteiligt werden, läßt sich ferner die Rezeptivität der Verwender vergrößern, wenn der Forschungsprozeß mit einem Lern- und Aufklärungsprozeß koinzidiert und schließlich bietet Handlungsforschung sich als ein Brückenglied zwischen Wissenschaft und Praxis an und kann als solches integrative Funktionen erfüllen. Von daher scheint die Argumentation Neidhardts die Handlungsforschung nicht prinzipiell auszuschließen, obwohl unter der Vorherrschaft des Marktmodells von Angebot und Nachfrage diese Handlungsforschung allenfalls einen quantitativ begrenzt bleibenden Platz im Wissenschaftsprozeß erobern und dem Wissenschaftsbereich nicht als allgemein akzeptiertes und leitendes Paradigma dienen könnte.

Auch läßt sich gegen die etablierte Wissenschaftspraxis - und dies in Übereinstimmung mit der Handlungsforschung - die These formulieren, daß sich die Konstitution eines Vermittlungsverhältnisses von Theorie und Praxis nur in der Praxis selbst leisten läßt als tätige Aneignung und Weiterentwicklung von Theorie unter den Problemgesichtspunkten der Praxisarbeit und als Reflexion der Praxis als Teil der gesellschaftlichen Praxis.

Dabei scheint es sinnvoll, nach den Barrieren zu fragen, die in der von Neidhardt so bezeichneten "Integrationsproblematik" von Wissenschaft und Praxis (vielleicht ließe sich treffender von Innovations-, Transferenz- und Diffusionsproblemen sprechen) zum Ausdruck kommen.

Nachdem in der Auseinandersetzung mit den Beiträgen von Zetterberg und Neidhardt die Richtung der Kritik am Theorie-Praxis-Verhältnis und entsprechenden

Transformationskonzepten und -vorstellungen erarbeitet worden ist, soll nun das pragmatistische Modell (vgl. Kap. C II) als Kooperationsmodell von Wissenschaft und Praxis weiter entfaltet werden.

2. Kooperationsmodell von Wissenschaft und Praxis

Das im folgenden darzustellende Kooperationsmodell führt in der Anknüpfung an die pragmatistische Variante des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis die Problemstellung der Wissenschaftstransformation weiter aus. Dabei wird ein Prinzip der Gleichrangigkeit von Wissenschaft und Praxis vertreten und nach den Bedingungen und Möglichkeiten einer Wissenschaft gefragt, die bereit ist, sich in der Einlassung auf Praxis zu verändern. Die Veränderung der Wissenschaft - Wissenschaft hier verstanden als ein institutionelles Regelsystem für Arbeits- und Verkehrsformen, für die Produktion, Relevierung und Evaluation von wissenschaftlichem Wissen - läßt sich auch verstehen als Veränderung der Akteure in der Region der Wissenschaft, und insofern jede Regel im intersubjektiven Konsens der Wissenschaftler verankert ist, kann sich die Wissenschaft nur ändern in der Veränderung der Wissenschaftler und deren Konsenses.

Freilich ist diese Aussage insofern naiv, als sich die Erwartungen, Einstellungen und Präferenzen der Wissenschaftler nicht beliebig verändern und verändern lassen[10]. Natürlich bedarf jede Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis wissenschaftsorganisatorischer und wissenschaftspolitischer Voraussetzungen, doch ist die Kooperation selbst als interaktioneller Ablauf zu beschreiben. So ließe sich Wissenschaftstransformation als "Integration" zwischen Wissenschaft und Praxis mit Neidhardt "als der Prozeß definieren, in dem wechselseitige Erwartungen bestimmter Akteure gegenseitige Anerkennung finden" (Neidhardt, 1979, S. 330). Wie Neidhardt ausführt, hat eine solche formale Definition den Vorteil, daß sie inhaltlich keine Vorgaben und Festlegungen für den Integrationsprozeß mit seinen Handlungen und Ergebnissen trifft. "Der Prozeß der Integration setzt ebensowenig die Nivellierung der Erwartungen oder gar die Gleichheit der Akteure voraus. Der Begriff legt nur fest, daß die mehr oder weniger voneinander abweichenden Erwartungen der Akteure bei dem jeweils anderen Anerkennung und Erfüllungsbereitschaft finden" (ebd., S. 330 f).

Der erste wesentliche Aspekt bei der Konstituierung eines Kooperationsmodells von Wissenschaft und Praxis, das sich auf der Interaktionsebene als das Verhältnis von "Wissenschaftler" und "Praktiker" personalisiert, liegt in der Frage nach den Erwartungen, die wechselseitig vorgegeben werden, nach der jeweils erfolgenden Selbst- und Fremddefinition und nach den räumlich-zeitlich-sozialen Bedingungen, die den Rahmen von Interaktion und Begegnung strukturieren.

Schließlich wäre die Handlungskompetenz, wie sie auf der Grundlage der vordefinierten Rollen des Wissenschaftlers und des Praktikers jeweils gegeben ist, anzugehen und zu untersuchen, wie sie sich bei den wechselseitig erfolgenden Lernprozessen, die auf der Anerkennung der prinzipiellen Gleichrangigkeit der Handlungsbereiche von Wissenschaftlern und Praktikern beruhen, verändert bzw. erweitert. Diese Lernprozesse gründen nicht nur auf dem Bemühen zur Kooperation, sondern auch auf der Fähigkeit zur Konfrontation, denn ohne Konfrontation und Konflikt wird ein reales Kooperationsverhältnis nicht einlösbar sein.

Der Ort der Kooperation und auch Konfrontation von Wissenschaftler und Praktiker können deren vorrangige Handlungsfelder sein, etwa die Praxis der Jugendarbeit und die Praxis der Hochschule. Mit Schütz ist nach den räumlich-zeitlich-sozialen Bedingungen zu fragen, die in dieses Kooperationsverhältnis eingehen (z.B. die unterschiedlichen Zeit- und Aktivitätsrhythmen, die das Handeln von Wissenschaftler und Praktiker ausmachen und kennzeichnen; die unterschiedlichen Definitionsspielräume und Dispositionsräume von beiden; die unterschiedlichen Erkenntnisstile bzw. Akzente; der je unterschiedliche Handlungsdruck; der Zugang zu je unterschiedlichen Fremderfahrungen). Demnach liegen Konfliktpotentiale schon in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Konstruktionen der jeweiligen Berufsfelder; denn die für den Praktiker und den Wissenschaftler relevanten Lebensweltausschnitte bzw. Handlungsräume sind nicht identisch, sondern zeigen einen anderen Aufbau mit anderen Relevanzen. Diese Unterschiede im Aufbau der subjektiven Lebenswelt nach dem individuellen und sozialen Koordinatensystem (Körperposition, Körpergefühl, perspektivische Wahrnehmung, Strukturierung der Lebenswelt in räumlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht) beinhaltet schon gewichtete und vorstrukturierte Kooperationsmöglichkeiten und Spielräume in der Definition und Neudefinition des Verhaltens.

Damit dennoch eine Abstimmung von Wissenschaft und Praxis möglich wird, hat das Kooperationsmodell für die beteiligten Wissenschaftler und Praktiker die Möglichkeit abzusichern, ihre Situationsdefinitionen gleichrangig einzubringen. Damit ist die Forderung verbunden, das Primat wissenschaftlicher Realitätserkenntnis zu suspendieren, d.h. keine Verabsolutierung objektiver, methodologisch gesicherter und systematisierter wissenschaftlicher Erkenntnis gegenüber dem Praxiswissen und den Regeln des Alltagsverstandes und alltäglichen Verstehens soll erfolgen[11]. Ohne Erfüllung dieser grundlegenden Forderungen wäre es im Sinne der hier vertretenen Ansicht unsinnig, von Kooperation zu sprechen.

Die Kooperation von Wissenschaftlern und Praktikern läßt sich modellhaft mit dem entwickelten Konzept der reflexiven Institution (vgl. Kap. A I) verdeutlichen. Dort wurde u.a. auch auf das Habermassche Diskursmodell rekurriert (vgl. in Kap. A I 5), das im folgenden nochmals herangezogen werden soll, um die Komplexität des Kooperationsprozesses sowie Schwierigkeiten und Möglichkeiten seiner Bewältigung zu verdeutlichen.

Das Habermassche Diskursmodell - in der Erweiterung verstanden als reflexive Institution, als reflektierte Gruppe von Wissenschaftlern und Praktikern - kann eine kommunikative Strategie der Überwindung der Theorie-Praxis-Spaltung ermöglichen. Allerdings ist zu fragen, ob auf der Grundlage des Diskursmodells diese Verständigung ermöglicht wird oder aber ob dieses Kommunikationsmodell in seiner rationalistischen Verkürzung einer Kritik bedarf, die es um die emotionale Dimension erweitert und die Praxisenthobenheit produktiv rückgängig macht. Es geht dabei um einen wechselseitigen Lernprozeß, der die Erwartungen von Wissenschaft und Praxis neu definiert und ein Kooperationsmodell auf der Grundlage kontrafaktisch unterstellter und auch in Teilen eingelöster Annäherung realisiert mit dem Ziel, den Forschungs- bzw. Wissenschaftsprozeß als multidisziplinären Theorie und Praxis übergreifenden Kooperationszusammenhang im Sinne eines ausdifferenzierten Subsystems der Wissenschaft reflexiv zu institutionalisieren.

In der Rezeption und Kritik des Habermasschen Diskursmodells[12] ist die Gefahr zu berücksichtigen, daß ein kontrafaktisch unterstelltes Kooperationsmodell zum normativen Programm und unter Umständen zur befriedenden Ideologie verkommt. Dies bedeutete eine Legitimation der Wissenschaft als Praxiswissen-

schaft im Sinne einer legitimatorischen und somit affirmativen Metatheorie, die den praktischen Anspruch lediglich verbindlich zu setzen beansprucht, aber seine Einlösung weder überprüft noch wirklich stützt. Die Ohnmacht den institutionellen Verhältnissen gegenüber verbiegt sich zur Machtillusion, die durch den Diskurs begründet und legitimiert wird. In der Distanz zum Handeln jedoch kann sich der Anspruch nicht unter Beweis stellen. Von daher ist der Ort des Diskurses neu zu überdenken.

Es stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen das Habermassche Diskursmodell realisierbar ist. Zunächst ist anzumerken, daß es den Strukturen institutionalisierter Wissenschaft gegenläufig ist, sofern es den Rahmen wissenschaftsinterner Diskussion überschreitet, also in intentionaler Weise auf Praxis gerichtet ist bzw. in Praxisfeldern mündet. Zugesteht man diese Ausweitung des Diskursmodells, so ist zu fragen, ob die Regeln dieses Diskursmodells auf außerwissenschaftliche Bereiche generalisierbar sind. Funktioniert das Diskursmodell nur auf der Grundlage eines wissenschaftsimmanenten Konsens? Oder wird es gesprengt durch die alltagsweltliche Perspektive, die pragmatische Motive zu suspendieren verweigert? Kann es zu einem Konfliktmodell erweitert werden, das die Konfrontation und Kooperation von Wissenschaft und Praxis in sozialpraktischen Diskursen ermöglicht? Wie würde sich dieses Konfliktmodell von dem Habermasschen Modell unterscheiden und wie würde es in concreto aussehen? Ist die Suspendierung pragmatischer Einstellung im Diskursmodell eine Tabuisierung von Wissenschaftskritik aus der Perspektive der Praktiker?

Mit diesen kritischen Anfragen an das zu entwickelnde Kooperationsmodell von Wissenschaft und Praxis - das ansonsten schon erste Konturen gewonnen hat - will ich die Ausführungen zu den Zielen, Maximen und Möglichkeiten der Kooperation in der dargelegten grundsätzlichen Hinsicht nicht weiterführen, sondern eine bislang nur am Rande thematisierte Frage in den Mittelpunkt stellen: die Frage nach den Barrieren der Kooperation.

3. Barrieren im Kommunikations- und Kooperationsprozeß und Bedingungen der Transferenz von Wissenschaft und Praxis

Im vorangehenden Teil wurde die unterschiedliche Strukturierung der Lebens- und Handlungsräume von Praktikern und Wissenschaftlern in räumlich-zeitlich-

sozialer Hinsicht bereits deutlich; die auf beiden Seiten unterschiedlichen Erwartungshorizonte, Relevanzstrukturen und Anspruchsniveausetzungen bilden die erste große strukturelle Barriere von Kommunikation und Kooperation. Die Unterschiedlichkeit in der Perspektivität von Theorie und Praxis (vgl. Kap. C I 2) und in den Deutungen der Theorie-Praxis-Spaltung (vgl. Kap. C III) bietet die Folie für die folgende Untersuchung der Barrieren zwischen Wissenschaft und Praxis unter dem Anspruch der Kooperation und Transferenz.

Die bereits benannte strukturelle Barriere läßt sich treffend auch umschreiben mit der unterschiedlichen Akzentuierung der Relevanzen, in den Worten von Fenger: "Der Forscher denkt in Projekten und wissenschaftstheoretischen Zusammenhängen, der Praktiker in Anwendungs- und Entscheidungsproblemen" (Fenger, 1971, S. 369). Die gleiche Differenz wird auch deutlich in der getroffenen Unterscheidung von Situation und Handlungsfeld (Kap. A II 3). Während mit "Situation" die im Handlungsvollzug aktuell erfaßten Aspekte des Handlungsfeldes gemeint sind, bezeichnet "Handlungsfeld" die reflexiv erfaßbare Gesamtheit der inneren und äußeren Determinanten, die das Handeln beeinflussen (vgl. Boesch, 1976, S. 36). Legt man diese Unterscheidung zugrunde, so bezieht sich der Wissenschaftler beobachtend und forschend auf das Handlungsfeld; der Praktiker hingegen lebt handelnd und reflektierend in den Situationen eines Handlungsfeldes. In dieser dargelegten unterschiedlichen Orientierung liegt eine wesentliche strukturelle Barriere von Wissenschaft und Praxis, die nur durch einen wechselseitigen Kooperations- und Lernprozeß gemildert und in einem Verständigungsverhältnis relativiert werden kann.

In der Rezeption und Kritik von Ansätzen der Wissenschaftstransformation wurde bereits die prinzipielle Beschränktheit einer Forschung sichtbar, die ihre Ergebnisse im nachhinein in Praxisbereiche transferieren will. Von daher liegt es nahe, Transformation auch als Aufgabe der Adressaten und Rezipienten wissenschaftlichen Wissens zu definieren. Dies erfordert jedoch, daß diese neben entsprechenden Techniken der Wissensaufnahme und -verarbeitung insbesondere auch eine entsprechende Motivation aufweisen, die gegen "Informationsüberdruß, Wissenschaftsfeindlichkeit und Rezepterwartungen" gerichtet ist (vgl. Fenger, 1971, S. 369). Des weiteren müssen die Rezipienten über Selektions- und Evaluationskriterien verfügen und die wissenschaftlichen Informationen in ihr Erfahrungswissen integrieren können.

Mit anderen Worten liegt eine wichtige Barriere in dem "Praktizismussyndrom" (vgl. Bierhoff, 1977, S. 180 f), das sich wesentlich durch Informationsüberdruß, Theorieabstinenz und Wissenschaftsfeindlichkeit, Rezepterwartungen, Rigidität und Innovationsfeindlichkeit ausweist bei gleichzeitiger relativer Uninformiertheit der Praxis über praktisch bedeutsame wissenschaftliche Ergebnisse und Verfahrensweisen.

Die fehlende oder mangelnde Bewältigung des Informationsdefizits hat häufig eine ambivalente Haltung der Wissenschaft und ihren Theorien gegenüber zur Folge. Einerseits drückt sich eine gewisse wissenschaftsfeindliche Haltung in der Abwehr wissenschaftlicher Informationen aus, andererseits zeigt sich eine gewisse Wissenschaftsgläubigkeit in der im Übrigen unangemessenen Erwartung, Wissenschaft könne zur Lösung praktischer Probleme durch rezeptartige Entscheidungshilfen beitragen.

Diese Ambivalenz wissenschaftlichen Informationen gegenüber liegt dem häufig beobachtbaren Phänomen zugrunde, daß Praktiker trotz Informationsbedürftigkeit zusätzliche Informationen abwehren und sich der Wissenschaft gegenüber, von der sie sich im Stich gelassen fühlen, abdichten: "Weil sie die Last der Selektion und Verarbeitung nicht bewältigen können, verzichten sie lieber auf weitere Informationen, auch wenn sie dadurch genötigt sind, ihre Aktionen weniger rational durchzuführen, als aufgrund des gegebenen Forschungsstandes prinzipiell möglich wäre. Aus dieser Situation resultieren auch die Ansprüche der Praxis an die Forschung, daß sie statt umfassender und differenzierter Informationen möglichst knappe, simple und für eine Vielzahl von Entscheidungsproblemen zugleich gültige Handlungsanweisungen liefern solle - Ansprüche, welche die Forschung ihrerseits überfordern und ihre Kompetenzen überschreiten" (Fenger, 1971, S. 367).

Die Ambivalenz der Wissenschaft gegenüber hängt mit deren Komplexität und Unübersehbarkeit aus der Praktikerperspektive zusammen. Das hat Konsequenzen für die Möglichkeit der Praxis, das wissenschaftliche Wissen nachzuprüfen: "Durch stärkere interdisziplinäre Verflechtung der wissenschaftlichen Forschungsgebiete und durch die gestiegene Abstraktion und Kompliziertheit der Forschungsverfahren ist in der Praxis die Möglichkeit, die Qualität gelieferter Informationen hinsichtlich ihrer Richtigkeit, ihrer Vollständigkeit und ihres Stellenwertes nachzuprüfen, verloren gegangen. Die Vorausset-

zung für kritische Sondierung und Reflexion sind in der Regel nicht gegeben" (ebd., S. 367).

Doch liegt die Barriere nicht allein in der Komplexität der Wissenschaft, sondern auch in der Vermittlung der Wissenschaft bzw. in der marktwirtschaftlichen Organisation der Vermittlungswege und Kommunikationsmedien, worauf Fenger verweist: "Ob eine Information sich 'durchsetzt', d.h. entscheidungsrelevant für viele wird, hängt davon ab, ob sie dem sachlich irrelevanten Selektionskriterium genügt, daß sie einer Zeitung oder Zeitschrift Leser, einem Buch Käufer, einer Fernsehsendung Zuschauer verschaffen kann" (ebd., S. 367).

Mit der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens am Warenmarkt ist aber auch die Schwierigkeit verbunden, daß der Produktionsprozeß des Wissens nicht mehr erkennbar bleibt, sondern das Wissen auf ein Produkt reduziert wird. Insoweit Wissenschaft und ihre Theorien als Produkte vermarktet werden, bleibt für ihre Rezipienten nicht mehr zu erkennen, wie diese Theorien entstanden sind. Sie sind nicht in der Lage, die Handlungs- bzw. Entscheidungsrelevanz einer Information zu erkennen und den Handlungswert relationiert zu ihrer Praxis zu erfassen. Solange der wissenschaftlicher Theoriebildung zugrundeliegende Abstraktionsprozeß von den potentiellen Verwendern dieser Theorien nicht nachvollzogen werden kann, kann auch der potentielle Handlungs- und Entscheidungswert der Theorien nicht im eigenen Praxiszusammenhang aktualisiert werden.

Es bleibt auch die Frage, für welchen sozialen Bereich wissenschaftliches Wissen überhaupt einen Handlungs- oder Gebrauchswert aufweist. Denn oftmals dient das wissenschaftliche Wissen als Reputations- und Karrieremittel innerhalb der Wissenschaftsinstitution. Ob dieses Wissen bedeutsam ist und welchen Wert es hat, wird nach wissenschaftsimmanenten Kriterien entschieden und nicht nach praktischen. Somit liegt eine weitere Barriere zwischen Wissenschaft und Praxis in der Relativität des Gebrauchswertes von Theorie. Setzt man diese Relativität voraus, so ist auch die folgende Aussage Ortmanns zu differenzieren: "Der Wert der Ware 'Information' bestimmt sich losgelöst von ihrem Gebrauchswert" (Ortmann, 1977, S. 28).

Ortmann meint damit, daß der Qualifizierungsprozeß nicht an dem Gebrauchswert der Theorie für die Praxis orientiert ist, sondern an ihrem Tauschwert.

Dieser Tauschwert hat aber in der Hochschule einen Gebrauchswert. Es kommt also auf das "Bezugssystem" an. Der in der Prüfung zu beweisende Tauschwert des Prüflings läßt die Theorie in ihrem Gebrauchswert als Mittel der Bedürfnisbefriedigung ("gute Note") erscheinen, losgelöst von ihrer Anwendung in der außeruniversitären Praxis. Dem liegt ein expansives Praxisverständnis zugrunde, das Handlungen in der Hochschule auch als Praxis bezeichnet.

Entgegenzuhalten ist, daß in der Hochschule - im reinen Seminarbetrieb - die Theorie als bloße Information zwar vermittelt werden kann, es jedoch der "Beliebigkeit" überlassen bleibt, ob und inwieweit sie verwendet wird. Wenn "privat" die subjektive Reformulierung der Theorie gelingt - sie also praktische Relevanz gewinnt in der Verknüpfung mit der Erfahrungsstruktur und Identität des Rezipienten -, geht das über die Reichweite dessen hinaus, was die Seminarorganisation intendiert: Vermittlung von Information. Gleichwohl ist die subjektive Reformulierung der Theorie ein notwendiger Transferschritt.

Wichtige Barrieren liegen demnach schon in dem Prozeß der Aneignung von Wissenschaft im Studium. Im herkömmlichen universitären Lernprozeß steht in der Regel nicht das lernende Subjekt, der Student, sondern eine aus Sachüberlegungen heraus präsentierte Lernsache, die als ein Produkt nachvollziehend zu lernen und anzueignen ist, im Mittelpunkt. Dieser Aneignungsprozeß ist vielfältigen Barrieren unterworfen, die teils aus der Komplexität des wissenschaftlichen Problems resultieren, teils aus dem Vermittlungsprozeß der Lehrenden, die aufgrund ihrer bloßen Sachkenntnis das nachvollziehende Verstehen des wissenschaftlichen Gebietes und der je spezifischen Fragestellungen durch die Studenten als selbstverständlich voraussetzen und die studentischen Aneignungsschwierigkeiten zu unterschätzen neigen; schließlich sind die Bedingungen hemmender oder fördernder Art, die im studentischen Lebenszusammenhang liegen, zu berücksichtigen[13)].

Noch nicht angesprochen ist bislang das Problem der wissenschaftlichen Fachsprachen; die je spezifische Kontextur der wissenschaftlich-sprachlichen Problemformulierungen und Darstellungsweisen ist als Teil der besonderen Realitätskonstruktion und Regelhaftigkeit wissenschaftlicher Tätigkeit auf seiten der Praxis nicht lediglich als ein Problem des Gebrauchs von Fachtermini und Fremdwörtern zu fassen, sondern stellt ein Problem der Dekodierung, Re-

formulierung und Relevierung von Sinnzusammenhängen im wissenschaftlichen Wissen dar, die nicht die der erfahrungsweltlichen, sondern die der wissenschaftlichen Praxis sind. Dennoch ist die Sprachbarriere im Verhältnis von Wissenschaft und Praxis von besonderer Wichtigkeit, weil sie die Rezeption und Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens durch die potentiellen Wissensverwender verhindert bzw. erschwert. Die wissenschaftliche Fachsprache als Organisations- und Repräsentationsform wissenschaftlichen Wissens geht an den Aufnahmestrukturen und Relevanzen der Praxis vorbei. "Wissenschaftler sind oft wenig bereit und von ihrer Ausbildung her nicht immer befähigt, ihre Probleme in der Sprache eines Praxisbereichs oder auch nur in alltäglicher Sprache auszudrücken" (Fenger, 1971, S. 368).

Doch erweisen sich Vereinfachung und Popularisierung wissenschaftlichen Wissens nicht als hinreichende Bedingung für die Rezeption und Verwertung in der Praxis. "Die Übersetzung in 'einfachere' Sprache macht wissenschaftliche Erkenntnisse noch nicht nutzbar für Entscheidungsprozesse. Der Forscher denkt in Projekten und wissenschaftstheoretischen Zusammenhängen, der Praktiker in Anwendungs- und Entscheidungsproblemen. Auf der einen Seite werden daher durch Popularisierungsbemühungen seitens der Forschung solche Informationen übersetzt, welche der jeweils angesprochene Praxisbereich für seine tatsächlichen und aktuellen Entscheidungsprobleme nicht benötigt; andererseits bleiben wichtige Informationsansprüche unbefriedigt, weil den Übersetzern die Einsicht in die Probleme der Praxis fehlt und für die Anwendung wichtige Zusammenhänge mit anderen Informationen aus der Forschung nicht aufgezeigt werden" (ebd., S. 369).

Auch diese Schwierigkeiten verweisen darauf, Wissenschaftstransformation primär nicht als Vermittlung eines bereits produzierten Wissens zur Praxis hin zu begreifen (was die ursprüngliche Bedeutung des Begriffs ausmacht), sondern den Handlungswert des Wissens zu antizipieren und die praktischen Bedürfnisse und Problemdefinitionen der alltagsweltlich-situativ handelnden Praktiker in die Produktion und Relevierung wissenschaftlichen Wissens einzubeziehen. Wenn das Kooperationsmodell von Wissenschaft und Praxis mit diesem Anspruch ernst machen will, hat es sich - im Sinne der Handlungsforschung - der Frage des Zusammenhangs von Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen zu stellen und in der Konzentration der kooperativen Bemühungen auf einen innovationsbedürftigen und innovationsbereiten Praxisbereich Wis-

senschaft und Praxis miteinander zu vermitteln. Demnach müßte das Ziel sein, nicht nur "Wissenschaftssprachen" in die "Sprache des praktischen Bewußtseins" zu übersetzen (vgl. Negt, 1975[5], S. 29, 75 ff), sondern auch zu fragen, wie die Problemansichten und Deutungsmuster des Alltagsbewußtseins in den Forschungsprozeß als konstitutives Moment aufgenommen werden können. Nur so scheint es gewährleistet zu sein, daß theoretische Problemdefinitionen nicht vom Boden der jeweiligen Praxis abheben und einen unverhältnismäßigen Anspruch als Relevanzkriterium der Praxis setzen, der die Möglichkeiten und Bedingungen der Veränderung des Praxisbereichs verfehlt.

Zusammenfassend lassen sich die als wesentlich erkannten Ansprüche an ein praxisbezogenes Konzept wie folgt formulieren:

Wenn ein Kooperationsmodell angestrebt wird, muß konsensuell und organisatorisch sichergestellt werden, daß Wissenschaft kein Erkenntnismonopol beansprucht, sondern daß die Erwartungen und Deutungsmuster in wissenschaftlichen und alltagsweltlichen Orientierungszusammenhängen austariert werden und definitorische Kompetenzen nicht auf der Wissenschaftlerseite verbleiben.

Dies erfordert die Akkreditierung der alltagsweltlichen Orientierungsmuster durch Wissenschaft, die Reflexivität des Produktionsprozesses wissenschaftlichen Wissens, die Suspendierung wissenschaftsimmanenter Verkehrsformen als Herrschaftsanspruch der Wissenschaft, die Relativierung des Prinzips der Gleichrangigkeit von Wissenschaft und Praxis.

Die Akkreditierung der alltagsweltlichen Orientierungsmuster nicht nur als Gegenstand eines wissenschaftlich-systematischen Zugriffs, sondern ihre Annahme als handlungskompetente Strukturierung und Bewältigung gesellschaftlich-alltagsweltlicher Realität ist eine entscheidende Voraussetzung für die Sinnkonstitutionen, Sinnreduktionen und Handlungsstrategien der alltagsweltlichen Akteure, die in ihrer Subjekthaftigkeit bzw. Subjektfähigkeit Anerkennung finden. Demnach hat Wissenschaft die sozialpraktische Kompetenz alltagsweltlicher Akteure in ihrem Lebensraum bzw. Berufsfeld anzuerkennen und unter dem Aspekt des Erkenntniswertes von Wissenschaft zuzugestehen, daß mit einer solchen Anerkennung Wissenschaft tendenziell zu einem grenzüberschreitenden Unternehmen wird, denn damit werden die systemischen Grenzen der Handlungssysteme von Wissenschaft und Praxis nicht mehr rigide aufrechterhalten.

Die zweite Forderung betrifft die Reflexivität des Produktionsprozesses wissenschaftlichen Wissens in Relationierung auf Praxisrelevanz, Assimilation und Praktikabilisierung dieses Wissens in alltagsweltlichen Bezügen. Wissenschaft als reflexives Handlungssystem beinhaltet demnach die Abwendung von dem "Bankierskonzept"[14] der Wissensvermittlung als einseitige Transferierung und Popularisierung wissenschaftlichen Wissens zur Praxis hin.

Weiteres Kriterium ist die Suspendierung wissenschaftsimmanenter Verkehrsformen als Herrschaft der Wissenschaft über 'Praxis als gegenständliche Verfügungsmasse' des Forschungsprozesses', wie sie sich in Sprachverhalten, Methodologie und Theoriebildung (Systematisierung, Abstraktheit, Erfahrungsverlust) darstellen.

Das heißt, Wissenschaftler und Praktiker sind zwar gleichberechtigt, ihre Unterschiede werden aber nicht verleugnet, sondern als fruchtbare Spannung in das Kooperationsverhältnis eingebracht. So soll gewährleistet sein, daß Wissenschaft und Praxis in ihrer arbeitsteiligen Verschiedenheit und kompetenzmäßigen Differenzierung gleichermaßen zur Geltung kommen können und beide Bereiche sich bemühen, in der Konfrontation von Erfahrungsleere, Abstraktheit als erfahrungslose Sprachbeherrschung einerseits und der situativen Handlungsfähigkeit auf der Grundlage unmittelbar handlungsrelevanten Erfahrungswissens im alltagsweltlichen Kontext andererseits einander näherzukommen. Zunächst bedeutet das Prinzip der "Gleichberechtigung" von Forscher und Praktiker, daß der Forscher sich nicht zum alleinigen Subjekt erhebt und den Praktiker weder zum Objekt seiner Analyse noch zum Weisungsempfänger verordneter Veränderungen verdinglicht[15].

Denn soll das Postulat der Gleichrangigkeit bzw. Gleichberechtigung mehr als frommes Bekenntnis sein, müssen die arbeitsteilig sich unter Beweis stellenden unterschiedlichen Kompetenzen von Wissenschaftlern und Praktikern durch entsprechende reflexive institutionell-organisatorische Realisationen abgesichert werden, d.h. ein als Veränderung verstandener Forschungsprozeß muß die räumlich-zeitlich-sozialen Bedingungen sicherstellen, die die Kompetenzen beider Gruppen in ein sich als reflexive Institution verstehenden kooperativen Wissenschaft-Praxis-Bezug einzubringen gestatten.

III Der Handlungswert des theoretischen Wissens zur Jugendarbeit

Die polythetische Rekonstruktion der Jugendarbeit, die Untersuchung der Wissenvorräte und der Theorie-Praxis-Spaltung in der Jugendarbeit haben ein ausdifferenziertes Bild der Jugendarbeit in Wissenschaft und Praxis gezeichnet. In der wissensmäßigen Rekonstruktion der Jugendarbeit lassen sich idealtypisch zwei Teilkonstruktionen identifizieren, die den Gesamtgegenstand der Jugendarbeit - einmal aus alltagsweltlicher Perspektive, zum anderen aus wissenschaftlicher Perspektive - repräsentieren. Diese sind

1. die gesellschaftliche Konstruktion der Jugendarbeit aus der Sicht des erlebenden und handelnden Individuums, d.h. eine Konstruktion von seiten der Praxis und ihrer Handlungsvollzüge im lebensweltlichen Erfahrungswissen;
2. die gesellschaftliche Konstruktion der Jugendarbeit aus der Sicht des beobachtenden und (kontemplativ) reflektierenden Individuums; diese also von seiten der Theorie erfolgende Konstruktion schlägt sich im wissenschaftlichen Wissen über Jugendarbeit nieder.

Idealtypisch ist diese Unterscheidung nicht zuletzt deshalb, weil beide Konstruktionen nicht in Reinkultur so vorzufinden sind, sondern die alltagsweltliche Praxis in der Jugendarbeit tendenziell verwissenschaftlicht (Professionalisierung) und sich die wissenschaftliche Theorie nicht als "reine" Theorie versteht, sondern als Praxistheorie. Dementsprechend läßt sich eine Reihe von Realtypen unterscheiden, die - mit unterschiedlicher Akzentuierung mehr dem Typus der alltagsweltlichen oder der wissenschaftlichen Konstruktion zuneigend - auf der realen Transferenz von alltagsweltlichem Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Wissen gründen, soweit sich diese Transferenz gleichsam ungesteuert und naturwüchsig auf dem Hintergrund von Studium, Praxiserkundung und Praktikum sowie realer Berufstätigkeit, aber auch als biographisch-integrative Verarbeitung der heterogenen Momente herstellt.

Im folgenden soll es nun um den Handlungswert des theoretischen Wissens zur Jugendarbeit gehen. Dabei ist daran zu erinnern, daß "Handlungswert" als Relationsbegriff verstanden wurde, also Handlungswert nicht eine feststehende Eigenschaft des wissenschaftlichen bzw. theoretischen Wissens als solches

ist, sondern variiert in Abhängigkeit zur wissensnachfragenden und -verarbeitenden Praxis. Der Handlungswert ist dann nicht nur abhängig von dem Aussageniveau theoretischen Wissens, von seiner Nähe zu den alltagsweltlichen Situationen und Problemlagen, sondern auch von dem Aufnahmeniveau der lebensweltlichen Praxis, die das wissenschaftliche Wissen in ihrem Problem- bzw. Handlungskontext - ggf. mit Hilfe der Wissenschaft als Transformationsstrategie - zu reformulieren hat.

Wenn es also um den Handlungswert des wissenschaftlichen Wissens geht, ist der Blick nicht auf das wissenschaftliche Wissen zu beschränken, sondern der alltagsweltliche Verwendungszusammenhang einzubeziehen. Recht eigentlich schließt diese Frage nach dem Handlungswert des wissenschaftlichen Wissens das Problem der Transferenz von wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen ein, das sich auf die Kompatibilität beider Wissensformen bezieht. Nicht mehr gestellt werden soll hingegen die Frage nach dem Handlungswert und Problembewältigungspotential des alltagsweltlichen Rezept- und Gewohnheitswissens. Vorausgesetzt ist schließlich, daß eine im Sinne des Rezept- und Gewohnheitswissens naiv-alltagsweltliche Haltung, die die Welt unproblematisierend so nimmt, wie in diesen Wissensvorräten vorgeschrieben, keine Grundlage ist für die Transferenz von wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen. Ebenso wird die sozialtechnologische Haltung als nicht akzeptabel ausgeschieden, weil sie auf eine Instrumentalisierung und Funktionalisierung des Menschen hin angelegt ist. Das heißt nicht, daß jedwedes nomologische Wissen als inadäquat für praktische Probleme (die im Übrigen nicht auf technische Probleme reduziert werden können) abgelehnt wird, wenn eine praktisch-normative Hintergrundorientierung die Verwendung dieses Wissens präfiguriert. Das hier angestrebte Verhältnis wissenschaftlichen und lebensweltlichen Wissens gründet auf einem kritisch-humanistischen Wissenschaftsverständnis, das Wissenschaft als sinnorientierendes Unternehmen an das Alltagsleben zurückbinden will im Sinne der kooperativ-pragmatistischen Variante des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis. Auf dem Hintergrund des Kritischen Humanismus als Paradigma wissenschaftlichen und lebensweltlichen Handelns wird die Forderung der Transferenz von wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen angehbar. Die kritisch-humanistische Haltung gründet auf einem Bedeutungstransfer und will zu einer veränderten Umwelt- und Verhaltensorientierung beitragen. Bedeutungstransfer bezieht sich auf die spezifische Bewertung von ge-

sellschaftlichen Phänomenen (die immer schon sinnhaft konstituierte sind), die in der kritisch-humanistischen Wissenschaft von Fromm, Maslow, Illich u.a. konstitutiv enthalten ist[16], und meint die Initiierung oder Verstärkung der entsprechenden lebensweltlichen Tendenzen in kooperativen Lernprozessen von Wissenschaft und Praxis. Mit anderen Worten, das wissenschaftliche Wissen zur Jugendarbeit bzw. die Theorie der Jugendarbeit wird nicht verstanden als "Stütze" für die verregelten Sinnwelten des Alltags; das hieße schlicht: Doppelung der Realität in der Theorie, was jedoch nicht intendiert sein kann; auch eine sich ihrer Absicht nach als kritisch verstehende Theorie kann dieser "Stützungsfunktion" entsprechen, wenn sie in einen Theoretizismus und eine programmatische Innovation ohne praktische Konsequenz einmündet. Theorie würde dann zwar kritische, aber letztlich nur tröstende Illusion vermitteln. Statt dessen ist die Theorie als "Stütze" für alternative Sinnwelten (reflexive Institution) gemeint, was auf die "Baufunktion" der Theorie verweist, die ihrem Zweck nach in die lebensweltliche Praxis einzumünden trachtet.

Um den Begründungszusammenhang zum Theorie-Praxis-Problem und Handlungswert sowie zur Wissenschaftstransformation auf Jugendarbeit als Wissenschaft und Praxis hin zu explizieren, soll im folgenden dargestellt werden, welche Fragen, Thesen und Folgerungen sich für das Verhältnis von wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen in der Jugendarbeit ergeben. Dabei ist nicht intendiert, das Theorie-Praxis-Problem der Jugendarbeit zu lösen. Eine (forschungs-)praktische Lösung könnte im Anschluß an Sielert (1978) darin liegen, die Handlungsbereiche und praktischen Wissensvorräte in der Jugendarbeit mit ihren Aktivitäts- und Relevanzprofilen zu untersuchen und zu einer Bestimmung der beruflichen (aber auch neben- und außerberuflichen) Schlüsselqualifikationen in der Arbeit mit Jugendlichen zu kommen, die im wesentlichen in ihrer Beziehung zu (1) den theoretischen Ansätzen und Problematisierungen, (2) den lebensweltlichen Problemansichten und Routinen und (3) den institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen zu formulieren wären. Neben der Untersuchung der Aktivitäts- und Relevanzprofile und der Feststellung von Schlüsselqualifikationen könnte im Sinne der Diffusions- und Innovationsforschung etwa gefragt werden, wie wissenschaftliche (oder von der Wissenschaft aufgegriffene) Frageperspektiven etc. fruchtbar in die Praxis eingehen[17]. Im Sinne praxisrelevanter Wissenschaft ist über die Untersuchung der beruf-

lichen Aktivitäts- und Relevanzprofile und die innovations- und diffusionstheoretisch angelegten Forschungen hinaus insbesondere auf die Kombination von Projektdidaktik und Handlungsforschung (vgl. Bäumler, 1977, S. 265) zu verweisen, die die Lebenswelt der Jugendarbeit fruchtbar bereichern und verändern könnte.

Wenn auch eine die grundlegenden Begründungszusammenhänge eruierende Arbeit (wie die vorliegende) nicht bis zu einer in der Praxis anwendbaren, das Theorie-Praxis-Problem tendenziell lösenden Handlungsstrategie vorstoßen kann - hier wäre eine umfangreiche Entwicklungsarbeit im Sinne von Modellprogrammen, Projektdidaktik und Handlungsforschung notwendig, die sich im Gegensatz zu der vorliegenden Arbeit auf die situativen lebensweltlichen Ereignisse und Probleme einläßt -, werden doch die Komplexität des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis und die relevanten Ansatzpunkte für Veränderungen im Theorie-Praxis-Zusammenhang deutlich, die die Spannung von Situation und Handlungsfeld, die verschiedenen Wissensvorräte in ihren orientierenden und handlungsleitenden Funktionen, den Handlungswert des theoretischen Wissens und die Möglichkeiten der Wissenschaftstransformation betreffen. Im folgenden sollen die vorangegangenen Überlegungen (Kap. B, C, D) unter dem Aspekt des Handlungswertes theoretischen Wissens auf Jugendarbeit bezogen werden.

Der Handlungswert der Theorien zur Jugendarbeit läßt sich in verschiedenen Dimensionen untersuchen. Zum einen ist darauf zu verweisen, daß die Theorien der außerschulischen Jugendarbeit unterschiedliche Inhalte und Akzentuierungen enthalten, die einzelne Elemente in unterschiedlichem Maße für eine handlungsrelevante Verwendung prädisponieren. Zum anderen enthalten die Theorieansätze Grundlagenwissen zu verschiedenen Bereichen der Jugendarbeit: Wissen über Jugendarbeit (institutionelle Bedingungen, Organisationsstruktur, Finanzierungsmöglichkeiten etc.), pädagogisches Handlungswissen (Inhalte, Methoden etc.), Wissen über die Situation der Jugendlichen (Lebenszusammenhang, Jugendliche in den gesellschaftlichen Lebensbereichen, Jugend als soziales und pädagogisches Problem, Jugendarbeitslosigkeit, Jugendverwahrlosung, Jugendkriminalität), Orientierungswissen zum alltäglichen Verhalten (Gesellschaftsbild, Menschenbild, Utopie etc.).

Diesem Wissen kommt nicht in jedem Falle ein unmittelbarer Handlungswert zu - allenfalls dann, wenn es in das alltägliche Berufswissen integriert ist -

und dann nur den Teilen des Wissens, die sich direkt in Handlungsempfehlungen und -strategien umsetzen lassen, d.h. also insbesondere dem Methodenwissen. Die anderen Wissenselemente stehen eher im Hintergrund und können das Handeln in der Dimension der Wert- und Bedeutungskriterien beeinflussen. Wenn ich etwa ein in der Theorie präferiertes Menschenbild annehme und vertrete, das den Menschen als ein auf Entfaltung hin angelegtes Wesen begreift, das seine Entfaltung und Freiheit gegen gesellschaftliche und psychische Zwänge und Blockierungen durchsetzen muß, dann wird das in meinem Handeln den Jugendlichen gegenüber Auswirkungen haben. Oder wenn ich in pessimistisch-resignativer Attitüde davon ausgehe, daß diese Gesellschaft nicht verändert werden kann, wird auch das auf mein Handeln und Handlungsengagement Auswirkungen haben. Oder wenn ich den psychosozialen Hintergrund für randalierendes Verhalten Jugendlicher beleuchten kann, werde ich diesen Jugendlichen ein anderes Verständnis entgegenbringen als in dem Fall, wo ich solche Jugendliche als mehr oder weniger kriminalisiert bewerte und aus meiner Jugendarbeit verbannen will.

In diesen und ähnlichen Fällen wird also der zunächst nur potentielle Handlungswert des Wissens erst über gewisse Bewertungsprozesse manifest werden, die auf Übereinstimmung meiner Ansicht mit der im Wissen beschlossenen Sichtweise abzielen. Indem dieses Wissen in meine Sichtweise und Deutung von Realität eingeht, gewinnt es Orientierungs- und Handlungswert für meine Praxis als Jugendarbeiter.

Dem Anliegen, einen möglichst hohen Handlungswert des theoretischen Wissens für die soziale Praxis in der Jugendarbeit zu gewinnen und und dabei eine kritisch-humanistische Orientierung zu vertreten, entspricht das in den Theorieansätzen zur Jugendarbeit vorliegende Wissenschafts- und Theorieverständnis in günstiger Weise. In den Theorieansätzen wird implizit der restriktive Wissensbegriff abgelehnt, und es ist auch keine Einzeltheorie gegeben, die dem szientistischen Wissenschaftsideal entsprechen würde; beschreibende und erklärende Elemente finden sich neben Deutungs- und normativen Elementen. Somit ist ein expansiver Wissensbegriff vorherrschend. Die Wirklichkeit innerhalb und außerhalb der Jugendarbeit wird sinnhaft gedeutet auf dem Hintergrund eines expliziten normativen Verständnisses darüber, was Jugendarbeit leisten soll; im theoretischen Wissen ist eine Vielzahl von Deutungselementen

enthalten, was etwa am Menschenbild und Gesellschaftsbild abgelesen werden kann.

So findet sich in der sog. progressiven Jugendarbeit von Kentler als Deutungsmuster der "Widerspruch" zwischen der schlecht geratenen Wirklichkeit und dem Wissen, wie es besser gemacht werden könnte. Die Gesellschaft habe sozusagen "ein Wissen vom Besseren ... und ein schlechtes Gewissen, daß sie das Bessere nicht vollbringt" (Kentler, 1964, S. 38; vgl. Bierhoff, 1978[3], S. 44). Ein ähnliches liberales Verständnis vertritt Giesecke mit dem "Widerspruch von bisheriger Erziehung und gesellschaftlichem Selbstanspruch nach zunehmender Demokratisierung" (Giesecke, 1971, S. 150). Sieht man einmal davon ab, daß auf diese Weise Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht analysiert werden können und dies ein unsoziologischer Deutungsversuch der gesellschaftlichen Realität ist, so ist mit einem solchen Deutungsmuster doch gewissermaßen ein Aufforderungscharakter für das Handeln gegeben. Jugendarbeit konstituiert sich als eine Institution kritisch-engagierter Aufklärung, die den Selbstanspruch der Gesellschaft auf Mündigkeit einzulösen hilft, und ihr werden von der Deutung des gesellschaftlichen Demokratisierungspotentials auch Handlungsspielräume und Realisierungschancen eingeräumt. Mit einer solchen Deutung ist zwar noch kein situativer Handlungswert verbunden, doch kann zugegebenermaßen diese Deutung für das Handeln Relevanz gewinnen.

Der antikapitalistische Ansatz in der Jugendarbeit gründet auf dem Deutungsmuster des Klassenwiderspruchs. Damit ist verbunden die Suche nach realen Ansätzen für Klassenkampf. So wird auch die Jugendarbeit in eine klassenpolitische Strategie einbezogen. Betrachtet man dieses Deutungsmodell genauer, so läßt sich feststellen, daß damit - im Gegensatz zu der Deutung Kentlers - etwa auch das Handeln entlegitimiert werden kann. Denn wenn man im Sinne dieses antikapitalistischen Ansatzes in der jeweils gegebenen Jugendarbeit nicht handeln kann, weil die Bedingungen des Handlungsfeldes einem solchen Anspruch entgegenstehen, machen sich leicht Frustration und Resignation breit. Reale Handlungsmöglichkeiten werden dann etwa durch den u.U. dogmatisierten klassenkämpferischen Ansatz verstellt, und es wird ein Anspruchsniveau des politisch-pädagogischen Handelns begründet, das unter den realen Handlungsbedingungen nicht einlösbar erscheint.

Ein weiteres in der Jugendarbeit verbreitetes Deutungsmuster ist mit der Hypothese vertreten, in allen empirisch vorfindbaren Bedürfnisartikulationen Jugendlicher seien Bedürfniskomponenten enthalten, die auf Selbstbestimmung und Befreiung von inneren und äußeren Zwängen bezogen sind (vgl. Damm, 1975, S. 44). Damit wird das Menschenbild optimistisch ausgelegt, und die bedürfnisorientierte Jugendarbeit gewinnt eine plausible Grundlage für die Interpretation der Bedürfnisse Jugendlicher und entsprechende pädagogische Handlungsweisen. Ein solchermaßen veränderungsoptimistisches Deutungsmuster legitimiert das Handeln, richtet dieses relevanzmäßig auf Bedürfnisentwicklung und veränderndes Handeln aus und ist von daher handlungsrelevant, wenn es auch für Situationen des Handelns nicht schon eine unmittelbare Orientierung im Sinne konkreter Handlungsanweisungen geben kann, aber gewissermaßen doch die Richtungsorientierung gibt und so einen Vorstellungszusammenhang über Menschenbild, Gesellschaftsauffassung, pädagogische Ziele und Handlungsweisen etc. aufbaut.

Mit diesen Beispielen über die Handlungsrelevanz einiger weniger (hier exemplarisch herausgegriffener) Theorieelemente in der Jugendarbeit sind zweifelsfrei keine Hypothesen im deduktiven Sinne eines restriktiven Wissenschaftsverständnisses gegeben, sondern Deutungselemente, die in ihrer die Wirklichkeit deutend strukturierenden Orientierungs- und Handlungsfunktion und in ihrem Aufforderungscharakter in das praktische Handeln, in den beruflichen Handlungszusammenhang und Wissensvorrat eingehen können. Insgesamt wird ein Theorieverständnis präferiert, das sich auf die die Wissenschaft tragende Lebenswelt und die aktuellen Handlungszusammenhänge im Praxisfeld besinnt. Dieses Verständnis von Theorie läßt es zu, den Handlungswert des theoretischen Wissens in der gleichberechtigt-pragmatistischen Kooperation von Jugendarbeit als Wissenschaft und Praxis zu entwickeln.

Dabei ist notwendige Bedingung, daß die Praxis (d.h. die Praktiker) das Bedürfnis nach Theorie und wissenschaftlicher Begleitung selbst anmeldet. Ein solches Bedürfnis nach wissenschaftlichem Wissen - die explizite Wirklichkeitsorientierung in der zeitweisen Distanz vom Handeln eingeschlossen -, kann entstehen auf der Grundlage einer positiven Erwartungshaltung der Wissenschaft gegenüber und auf dem Hintergrund der Erfahrung problematischer Situationen in der lebensweltlichen Praxis, die inventiv bearbeitet werden

sollen. Die wissenschaftlich unterstützten Problematisierungsleistungen können Anfang einer inventiven Praxis sein, die neue Möglichkeiten des Handelns sucht. Eine Praxis, die in der Repetition erstarrt, braucht kein neues Wissen und kann sich weiterhin auf dem Rezept- und Gewohnheitswissen gründen und das theoretische Wissen in Verkennung seines potentiellen Handlungswertes als unbrauchbar zu den Akten legen. Auch kann eine Praxis, der es nur um unmittelbaren Handlungswert geht, sich mit dem Rezept- und Gewohnheitswissen zufriedengeben, denn dieses hat einen unmittelbaren, unbefragten Handlungswert. Das Handeln, das sich ausschließlich an diesem repetitiven Wissen orientiert, verdoppelt jedoch unhinterfragt die bestehende Wirklichkeit in den institutionalisierten quasi reflexhaften Handlungsweisen.

Insoweit sich die Praxis der Jugendarbeit aus dem routinisierten und repetitiven Aufbau ihrer Wirklichkeitsregion erheben will, bedarf sie eines theoretischen Wissens, das sich für die Erfahrungen, Probleme und Verwendungszusammenhänge der Praxis öffnet. Erst in der Kooperation beider Bereiche kann sich der Handlungswert der Theorien zur Jugendarbeit entfalten. Praxis ist dabei aus ihrer Verkürzung auf den situativen Aufmerksamkeitsraum herauszuführen (ebenso die Theorie aus dem bloß reflexiven Aufmerksamkeitsraum) und hat den gesellschaftlichen sowie den reflexiven Aufmerksamkeitsraum einzubeziehen im Sinne eines emphatischen Praxisverständnisses.

In dem Versuch seiner Rezeption und Applikation in der Praxis der Jugendarbeit verändert sich das wissenschaftliche Wissen, denn es muß situationsbezogen von den Handelnden in der Jugendarbeit reformuliert werden, es muß also auf der Grundlage der praktischen Relevanzen (der Relevanzen in den Situationen der Praxis) gefiltert und in den praktischen Wissensvorrat eingebaut werden. Umgekehrt kann damit auch das wissenschaftliche Wissen mit seinen ihm zugrundeliegenden Relevanzstrukturen die Relevanzstrukturen des alltagsweltlichen Handelns anreichern, filtern und modifizieren. Auch bleibt die Forderung überlegenswert, die Handlungswertfrage schon im Akt der Produktion wissenschaftlichen Wissens zu stellen. Dieser Forderung entspricht, schon in der Produktion des wissenschaftlichen Wissens den Handlungswert und die Erwartungen und Problemdefinitionen der Praxis zu antizipieren. Wissenschaft hat die alltagsweltlichen Orientierungsmuster und Wissensvorräte, so unvollkommen diese auch aus der Sicht der Wissenschaft erscheinen mögen, zu

akzeptieren. Es reicht auch nicht aus, das wissenschaftliche Wissen nur einseitig zur Praxis hin zu transferieren, sondern umgekehrt hat auch ein Transfer der lebensweltlichen Erwartungen, Problemdefinitionen etc. in die Produktion des wissenschaftlichen Wissens zu erfolgen.

Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang ferner, daß das auf Handlungswert bezogene Wissen in der Jugendarbeit nicht eine isolierte Handlung oder eine isolierte Handlungssequenz anleitet, sondern daß in der Aneignung von Wissen die Wirklichkeitssicht und die zugrundeliegenden Relevanzen verändert werden. Die konkrete Realität erscheint - auf dem Hintergrund des Wissens - in der Reichhaltigkeit seiner Beziehungen. Im Vergleich zum alltagsweltlich handlungsleitenden Rezept- und Gewohnheitswissen ist das Wirklichkeitsmodell des wissenschaftlichen Wissens differenzierter und in seinen Relevanzstrukturen verschoben. Hier ist durch einen kooperativen Rückmeldungsbezug zwischen Wissenschaft und Praxis eine zu große "Verschiebung" zu vermeiden, die die realen Problemdefinitionen und problematischen Situationen der Praxis verfehlen ließe. Von dem "gelehrigen Unvermögen"[18] ist das theoretische Wissen immer dann bedroht, wenn es nur noch auf die dem Handlungsfeld zugrundeliegenden sozialstrukturellen, ökonomischen, politischen etc. Bedingungen bezogen ist und die alltagsweltlichen Probleme im Interaktionsfeld nicht mehr zu erfassen vermag.

In dem Konzept eines auf die Vermittlung von wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen abgestellten Kooperationszusammenhangs von Jugendarbeit als Wissenschaft und Praxis sind an beide Seiten hohe Ansprüche zu stellen, ohne deren Erfüllung die Transferenz beider Wissensformen nicht erreicht werden kann. Hier erscheinen die Thesen Fengers (1971, S. 366 ff) zu "Notwendigkeit und Bedingungen der Transformation von Forschungsergebnissen in Praxishilfen" (siehe auch in Kap. D II 1) erhellend, die im folgenden mit einigen Neuakzentuierungen und Veränderungen auf die Jugendarbeit hin formuliert werden und wesentliche Barrieren und Vermittlungsmöglichkeiten deutlich machen.

(1) Die zunehmende Theoriebildung zur Jugendarbeit hat nicht unmittelbar zu einer besseren Praxisarbeit geführt.

(2) Die im Theorieüberdruß und in den Rezepterwartungen zum Ausdruck kommende Ablehnung wissenschaftlichen Wissens durch die Praxis der Jugendarbeit ist Symptom für die Theorie-Praxis-Spaltung.

(3) In der Praxis der Jugendarbeit gelingt den Praktikern nicht (oder nur selten) die situationsspezifische Reformulierung des wissenschaftlichen Wissens.

(4) Die Transferenz von theoretischem und praktischem Wissen ist kaum Gegenstand der Theorie und Praxis von Jugendarbeit geworden. In der theoretischen Reflexion ist die Theorie-Praxis-Spaltung reproduziert und verstärkt worden.

(5) Die mangelnde Transferenz beider Wissensvorräte verhindert eine inventive professionalisierte Praxis der Jugendarbeit.

(6) Barrieren der Theorie-Praxis-Vermittlung bzw. der Transferenz von wissenschaftlichem Wissen und lebensweltlichem Wissen sind in den unterschiedlichen Sprachspielen von Wissenschaftlern und Praktikern der Jugendarbeit vorhanden.

(7) Neben der sprachlichen Transformation erweist sich eine praktische, anwendungsorientierte Sammlung, Gewichtung, Selektion, Relevierung, Übersetzung, Kommentierung und Vermittlung des wissenschaftlichen Wissens als notwendig. Sprachliche Übersetzung allein transformiert nicht die Bedeutungsstrukturen des theoretischen Wissens auf ein Relevanzniveau, wie es in der Praxis als Rezeptionsgrundlage gegeben ist.

(8) Die Transferenz von wissenschaftlichem Wissen und lebensweltlichem Erfahrungswissen ist gleichermaßen die Aufgabe von Wissenschaft (Theorie der Jugendarbeit) und Praxis (Praxis der Jugendarbeit). In der Praxis müssen die Bedingungen für die Rezeption wissenschaftlichen Wissens geschaffen werden (Mitarbeiteraus- und -fortbildung).

Nimmt man diese Thesen als zutreffend an, so ist - auf dem Hintergrund der in den Thesen hypostasierten Sachverhalte - der Handlungswert des theoreti-

schen Wissens zur Jugendarbeit nur dadurch zu gewährleisten, daß die Barrieren zwischen Wissenschaft und Praxis (vgl. Kap. D II 3) in kooperativen Bemühungen gemildert oder beseitigt werden, um die Bedingungen für die Kompatibilität von wissenschaftlichen und alltagspraktischen Orientierungszusammenhängen zu schaffen. Die strukturelle Verschiedenheit von alltagsweltlichem und wissenschaftlichem Wissen macht eine Reformulierung des ersteren notwendig. Denn zunächst ist das wissenschaftliche Wissen nicht mit den alltäglichen Erwartungsstrukturen, Sinndeutungsmustern und Situationen verwoben. Die situative Anwendung des wissenschaftlichen Wissens - und nur dabei kann sich sein Handlungswert manifestieren - macht diese Reformulierung und Auslegung auf die bestimmten Situationen einer Praxis notwendig. Hier wird einmal mehr deutlich, daß "Handlungswert" nur bestimmt werden kann als ein Relationsbegriff (und nicht als eine feststehende Theoriefunktion) und als abhängig davon betrachtet werden muß, ob der Rezipient wissenschaftlichen Wissens dieses relevieren und umsetzen kann. Der Handlungswert einer Theorie ist ohne einen konkreten Rezipienten nicht genau zu bestimmen. Die Formulierung vom potentiellen oder unbestimmten Handlungswert sagt eigentlich nur, daß der Rezipient nicht in die erfahrungsweltlich spezifische Relation von Wissen und Handeln einbezogen ist, mit anderen Worten diese Relation der Bestimmung des Handlungswertes nur als abstrakte zugrundeliegt. Handlungswert kann sich erst zeigen in der Reformulierung des wissenschaftlichen Wissens im Situationsbezug einer Praxis.

Die Möglichkeit für eine Innovation der Praxis auf der Grundlage des theoretischen Wissens dürfte zum einen in der Ambivalenz der Praxis gegenüber wissenschaftlichen Entscheidungshilfen liegen, die erwünscht und unerwünscht zugleich sind, ohne daß eine klare Entscheidung für oder gegen sie gefällt würde. Zum anderen ist die Jugendarbeit gleichzeitig einem Informationsüberfluß und einer Informationsknappheit ausgesetzt, die die Entscheidung in der Ambivalenz lassen, nicht zuletzt deshalb, weil keine Verarbeitungsmöglichkeiten der "überfließenden" Informationen gegeben sind.

Demnach ist die Praxis bzw. sind die Praktiker einem "Informationsüberfluß" ausgesetzt bei gleichzeitiger Informationsknappheit. Informationsüberfluß, weil eine Vielzahl verschiedener theoretischer Orientierungen gegeben ist, die nicht verarbeitet werden können, und Informationsknappheit, weil auf-

grund problematischer Situationen eine Nachfrage nach alternativen Verhaltensorientierungen und Wissenselementen besteht. Einerseits machen Barrieren zwischen Wissenschaft und Praxis zusätzliche Aufbereitungshilfen seitens der Wissenschaft notwendig und zweckmäßig, andererseits müßte im Interesse selbstbestimmter Wissensverwendung und Problembewältigung in der Praxis das Aufnahmeniveau der Praktiker für wissenschaftliches Wissen gesteigert werden, d.h. die Praktiker müßten selbst in die Lage versetzt werden, für sie wichtige Informationen aus der Wissenschaft zu sammeln, zu ordnen, aufzubereiten und zu relevieren.

Bei der in der Vermittlung von Wissenschaft und Praxis sich ergebenden Steigerung des Handlungswertes theoretischen Wissens sind drei häufig erfolgende Fehleinschätzungen und Irrtümer zu vermeiden. Die von Zetterberg (1973) genannten "drei Irrtümer", die in Wissenschaft und Praxis weit verbreitet sind und die Nutzbarmachung sozialwissenschaftlicher Forschungsergebnisse behindern (vgl. auch in Kap. D II 1), sind ähnlich auch in der Jugendarbeit als Wissenschaft und Praxis anzutreffen. Der erste Irrtum betrifft die Auffassung, das wissenschaftliche Wissen brauche nur popularisiert werden. Demgegenüber ist jedoch geltend zu machen, daß das wesentliche Problem mit den unterschiedlichen Relevanzprofilen und der unterschiedlichen Produktionsweise von Wissenschaft und Praxis gegeben ist und es sich dabei um ein Problem handelt, das kaum durch eine sprachliche Übersetzung und Vereinfachung zu lösen ist. Der zweite Irrtum liegt darin, daß der Praktiker meint, seine spezifische Praxis mit den problematischen Situationen in dem wissenschaftlichen Wissen unmittelbar wiederfinden zu müssen, um dieses mit Erfolg der Orientierung seines Handelns zugrundelegen zu können. Hier ist zu betonen, daß das wissenschaftliche Wissen nie den Grad an Situationsnähe aufweisen kann wie das erfahrungsweltliche Wissen und seine Stärke (wie auch Schwäche) in der relativen Distanz zum Handeln liegt. Doch kann das wissenschaftliche Wissen eine Wirklichkeitsorientierung liefern, die es erlaubt, die spezifischen Situationen einer Praxis in einem reichhaltigen Zusammenhang neu zu sehen. Andererseits muß nicht unbedingt das wissenschaftliche Wissen in allen seinen Elementen für die Praxis Bedeutung haben, und es kann von seiten der Theorie eine übertriebene Vorstellung sein, der Praxis mit akademischem Wissen weiterhelfen zu wollen. Ein dritter Irrtum liegt darin anzunehmen, die Probleme einer jeden Praxis von Jugendarbeit seien so besonderhaft, daß keine typi-

sierten Probleme übergreifend für die Jugendarbeit zu finden und immer die spezifischen Situationen in ihrer Einmaligkeit zu berücksichtigen wären. Demgegenüber ist zu betonen, daß es zwar typische Probleme gibt (etwa die Frage nach den Ansatzpunkten bedürfnisorientierter Jugendarbeit, das Problem des Neonazismus Jugendlicher, politische Apathie, Randalismus, Jugendkriminalität etc.), Probleme, die aber so komplex sind, daß sich kaum prototypische Problemlösungen auffinden lassen.

Eine handlungswertorientierte Wissenschaft wird nur in exemplarischer und experimentierender Form entwickelt werden können. Das Anliegen der Innovation läßt sich dabei nicht auf die lebensweltlichen Praxisbereiche beschränken, sondern betrifft gleichermaßen die Wissenschaft, die zur Steigerung des Handlungswertes die Frage der handlungsrelevanten Verwendung schon in die Produktion des wissenschaftlichen Wissens einbezieht. Das Postulat der Rückbindung der Wissenschaft an die sie tragende Lebenswelt bezieht sich dabei nicht nur auf den geforderten Handlungswert, sondern schließt die Aneignung wissenschaftlicher Denkweise durch die Praktiker in einem pragmatistischen Kooperationsverhältnis ein, wie umgekehrt von den Wissenschaftlern zu fordern ist, sich auf die Erfahrungsweise der Praxis einzulassen. Dabei geht es natürlich weder um die Auflösung noch um die konkretistische Banalisierung der Wissenschaft; denn die Eigenständigkeit der Wissenschaft - ihre kontemplative Distanz zu der lebensweltlichen Praxis, ihre Entlastung vom Handlungsdruck - läßt das wissenschaftliche Wissen ideologiekritisch und inventiv werden, gleichzeitig aber auch von Erfahrungsenthobenheit und Sterilität bedroht sein. Letzteres ist zu vermeiden, indem Wissenschaft als ein arbeitsteiliger Bereich im kooperativ-pragmatistischen Sinne mit seinem Pendant verbunden wird. Diese in kritisch-praktischer Absicht zu leistende Rückbindung der Wissenschaft an die lebensweltlichen Handlungsbereiche ist ein immer wieder neu in der Praxis als Ort der Kooperation von Wissenschaft und Praxis zu vollziehendes Anliegen, das im vorangehenden am Beispiel der Jugendarbeit als Wissenschaft und Praxis erhellt worden ist.

IV Konsequenzen für sozialpädagogische Theoriebildung

Im folgenden soll nun aufgewiesen werden, welche Konsequenzen aus den Überlegungen zur Jugendarbeit als Praxis und handlungswertorientierte Wissenschaft für die sozialpädagogische Theoriebildung zu ziehen sind[19]. Dabei ist davon auszugehen, daß nur eine Theorie der Sozialpädagogik für die Praxis leitend sein kann, die sich als innovierendes Moment des analysierten Handlungszusammenhangs begreift, also einen möglichst hohen Handlungswert aufweist.

Wenn sich Sozialpädagogik wissenschaftlich legitimieren will, so kann sie dies - ebenso wie die Erziehungswissenschaft im allgemeinen - nur, wenn sie sich einem Wissenschaftsverständnis assimiliert, das dem Theorie-Praxis-Problem adäquat begegnet, nämlich erkenntnistheoretisch den Zusammenhang von gesellschaftlicher Praxis, wissenschaftlicher Theorieproduktion und praktischer Umsetzung wissenschaftlicher Ergebnisse im kommunikativen Handeln als Voraussetzung und Ziel wissenschaftlichen Denkens wählt und nicht in den Fehler verfällt, Theorie und Praxis als zwei prinzipiell verschiedene und folglich auch nur getrennt denkbare Bereiche zu verstehen, die nur in einem mechanischen Akt der Vermittlung einander nähergebracht werden können, wie das neopositivistische, szientismusorientierte Theorie-Technik-Modell mit seiner Forderung der technologischen Reformulierung von Hypothesen als Lösung suggeriert. Will sich die Sozialpädagogik praktisch legitimieren, so kann sie dies unter derselben erkenntnistheoretischen Prämisse (die sich nämlich praktisch wenden läßt), indem sie sich den Erfahrungen und Problemlagen der Praxis öffnet und ein kooperatives Verhältnis von Wissenschaft und Praxis praktiziert, das sich der Emanzipation im Sinne der tendenziellen Aufhebung von Entfremdung und eines für alle Gesellschaftsmitglieder chancengleichen Zugangs zu gesellschaftlichen Ressourcen der Bedürfnisbefriedigung verpflichtet sieht.

Mein Vorschlag, die Theorie der Sozialpädagogik auf der Basis kritischer Theorie und Wertprämissen interdisziplinär zu konstituieren und sie als Gesamttheorie in der Theoriebildung zu spezifischen Praxisfeldern (Jugendarbeit, Seniorenarbeit, Obdachlosenarbeit, Resozialisierung etc.) exemplarisch zu entwickeln, erscheint mir - mit einigen Modifikationen - auch heute noch

als der günstigste Weg einer Theoriebildung, die die Erkenntnis der Probleme mit dem Willen zur Lösung verbindet und orientierend bzw. handlungsleitend in das pädagogische Handeln einbringt[20].

Dem kommt entgegen, daß die Pädagogik bzw. Sozialpädagogik in ihren Theorieansätzen in zunehmendem Maße das Problem der Handlungsrelevanz erkannt und im Kontext des Theorie-Praxis-Problems bearbeitet hat. Hier ist insbesondere eine Arbeit von Jürgen Oelkers (1976) zu nennen, die das Theorie-Praxis-Problem in Gesellschaft und Erziehung zu erhellen beansprucht und einen Beitrag zur Theorie-Praxis-Vermittlung leisten will. Das Problem einer handlungswertorientierten bzw. handlungsrelevanten pädagogischen Theorie ist darüber hinaus von Herwig Blankertz (1978), Andreas Flitner (1978) und Helmut Fahrenbach (1978) angegangen worden. Während Blankertz die Handlungsrelevanz der Theorie im Kontext der ausgehenden Bildungsreform analysiert und Flitner etwa nach den Gründen verfehlter Handlungsrelevanz fragt[21], geht es Fahrenbach - aus dem Blickwinkel kritischer Theorie - um Theorie-Praxis-Vermittlungen und das Problem der "Widerständigkeit" der Praxis, die sich den theoretischen Vorstellungen nicht so einfach fügt. Manfred Niessen (1979) geht es um die Überwindung der radikalen Schützschen Trennung von Wissenschaft und Alltagswelt und die "Herstellung methodisch kontrollierter Verbindungen" zwischen beiden Wirklichkeitsregionen, ohne daß die Sinnstruktur der einen oder anderen Wirklichkeitsregion Dominanz über ihr Pendant gewinnen soll. Der relevante Ansatzpunkt ist die Frage des Zusammenhangs von Theorie und Praxis in der Reformulierung auf den Zusammenhang und die Verbindungsmöglichkeiten von wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Wissen[22]. Neben dem Themenheft "Alltagswissen und sozialwissenschaftliche Erkenntnis" (1976) mit dem Aufsatz von Cornelißen (1976) scheint mir mit den Arbeiten Niessens (1977; 1979) der fundierteste Beitrag einer phänomenologischen Sicht des Theorie-Praxis-Verhältnisses gegeben zu sein (vgl. neuerdings auch: Richard Pieper, 1979).

Mit der Frage nach Theorie und Praxis ist ein Zentralproblem der Sozialpädagogik gegeben. Denn sozialpädagogische Theorieproduktion ist traditionellerweise viel stärker als andere wissenschaftliche Disziplinen mit dem Anspruch einer handlungsbezogenen Verwertung ihrer Erkenntnisse konfrontiert. Dies liegt nicht zuletzt an dem interdisziplinären Status der Sozialpädagogik, die nicht nur als Handlungslehre, sondern auch als eine Theorien sozialwissen-

schaftlicher Provenienz verarbeitende und praktikabilisierende integrative Disziplin verstanden werden kann.

Die Vielfältigkeit der Sozialpädagogik wird auch deutlich in ihrer Verortung im Wissenschaftssystem, wo ihr eine gewisse Randständigkeit zukommt. Das hängt mit ihrem Charakter als Handlungslehre und Praxistheorie zusammen sowie damit, daß die Sozialpädagogik Wissenselemente und Konzepte anderer Disziplinen für sich verarbeitet. Recht eigentlich konstituiert sie sich in der Verbindung zu anderen Wissenschaftsdisziplinen, aus denen sie Begründungszusammenhänge, Beschreibungskonzepte, Erklärungsmodelle etc. übernimmt. Je stärker sie sich als wissenschaftliche Disziplin etablieren will, in desto stärkerem Maße gerät sie in Legitimationsschwierigkeiten als Praxistheorie und Handlungslehre, weil sie tendenziell Gefahr läuft, sich in der konstruktivistischen Dimension der Begründungs- und Erklärungszusammenhänge zu verstricken und die Praxis aus den Augen zu verlieren.

Die Verwissenschaftlichung der Sozialpädagogik selbst hängt mit der gesellschaftlichen und soziopolitischen Erwartungsstruktur zusammen, die Sozialpädagogik einerseits in das Arsenal von Problemmanagement stellt, andererseits als systemische Ausdifferenzierung der sozialpädagogischen Handlungsfelder den in ihr Handelnden zumindest den Horizont einer alternativ akzentuierten politischen, auf Systemveränderung gerichteten Arbeit in der Thematisierung und Selbstreflexion dieser Arbeit und als Anspruchsniveau und Erwartungshorizont vorgibt. Dies hängt damit zusammen, daß nicht nur externe Steuerung der Systemleistung, sondern auch interne Problemverarbeitungen vorliegen, die Diskrepanzen zwischen realer Leistung, funktionalem Anspruch und wünschenswerter Möglichkeit schaffen. Die Sozialpädagogen/-arbeiter sind keine extern programmierten Automaten, bloße Funktion, sondern programmieren sich sozusagen selbst in der Konfrontation mit Situation, Handlungsbedingungen, Personen. Zudem muß Generalisten- und Spezialistentum in der sozialpädagogischen Ausbildung und Tätigkeit verbunden werden.

Die hohen (Selbst-)Ansprüche an die Theorie und Praxis der Sozialpädagogik bedeuten, daß die Theorie der Sozialpädagogik sich immer schon als eine Praxistheorie versteht, die innovierender Faktor im Theorie-Praxis-Zusammenhang sein will. Als Praxistheorie kann sie als eine Mischform von wissenschaftli-

chem und lebensweltlichem Wissen verstanden werden und ist damit der Versuch, wissenschaftliche Orientierungen auf ein Praxisfeld und die Bedürfnisse des Handelns zuzuschneiden. Dabei erscheint - wie oben bereits gesagt - für die Theoriebildung der Sozialpädagogik ein exemplarisches Vorgehen ein sinnvoller Weg zu sein, um die Theorie auf die einzelnen Praxisbereiche einzustellen und nicht zu einer globalen Theoriebildung zu gelangen, die an den Bedingungen der einzelnen Praxisfelder vorbeigeht. Zudem zieht die Unterschiedlichkeit der einzelnen Praxisfelder die sinnvolle Forderung nach sich, die Theoriebildung von den spezifischen Bedingungen und Voraussetzungen, Möglichkeiten etc. des jeweiligen Praxisfeldes ausgehen zu lassen. Das Anliegen einer Praxistheorie kann nur eingelöst werden in der engen Verbindung von Theorie und Handlungs- bzw. Praxisfeld; in die Theorie eingehen müssen die Relevanzprofile und Problemdefinitionen der Verwender von Theorie.

Läßt sich einerseits vom Ausgangspunkt des lebensweltlichen Wissens nicht schlüssig und allgemeinverbindlich bestimmen, was "Praxis" ist, so läßt sich andererseits auch das Theorieverständnis der Sozialpädagogik nicht als einheitliches bestimmen, insoweit die Sozialpädagogik in disziplinärer Hinsicht weniger eigenständig ist als angrenzende Disziplinen, aus denen sie notwendigerweise Anleihen machen muß. Damit importiert die Sozialpädagogik gleichsam die konfligierenden theoretischen Perspektiven und hat sich nicht nur auswählend und verarbeitend diesen Kontroversen zu stellen, sondern gerät durch ihre spezifischen Relevanzen (die insbesondere auf Praxisbezug gerichtet sind) selbst in Konfrontation zu diesen Ansätzen, die sich dem Theorie-Praxis-Problem auf die verschiedensten Weisen stellen, so daß innerhalb der Sozialpädagogik ein Potpourri von theoretischen Perspektiven, Theoriebegriffen und -konzepten, Praxisbegriffen sowie Sichtweisen des Theorie-Praxis-Verhältnisses entsteht. Für die Sozialpädagogik selbst vergrößert sich die Problematik, als sie ihre Wissensproduktion (akkumuliertes Wissen, das aus angrenzenden Disziplinen ausgewählt, gefiltert und releviert ist, sowie eigenproduziertes Wissen) auf Praxisfelder perspektivisch zu beziehen hat, also unter einem größeren Handlungsdruck steht.

Ist mit den vorangehenden Ausführungen der Status der Sozialpädagogik als wissenschaftliche Disziplin umrissen, so bleibt die Art ihres Praxisbezuges noch relativ unscharf. Gründet der Praxisbezug auf der These von der Vorgän-

gigkeit der Praxis oder der Theorie? Sind die Praxis und das lebensweltliche Wissen oder die Theorie und das wissenschaftliche Wissen die handlungsleitenden Konzepte[23)]?

Da die meisten diesbezüglichen Vorstellungen von Theoretikern formuliert worden sind, erscheint es plausibel, daß in der Regel das Primat der Theorie behauptet wird. Dümpelmann/Terhorst kommen zu folgender Einschätzung: "Genauer werden aber die Inhalte von Theorie und Praxis nur selten explizit zu klären versucht ... Häufig wird nur einer der beiden Begriffe, meistens Theorie, genauer zu erklären versucht, wobei das Pendant 'Praxis' im Dunkeln bleibt, weil die Verfasser sich von vornherein auf den Boden von Theorie gestellt haben, und es nur noch darum geht, Leitlinien für die Praxis aufzustellen. Daß umgekehrt der Primat der Praxis nur selten anzutreffen ist, liegt sicher daran, daß die sogenannten 'Praktiker' nicht dazu kommen, zur Feder zu greifen oder es auch für müßig halten" (1978, S. 51 f). Entsprechend läßt sich vermuten, daß im Falle der behaupteten Vorgängigkeit der Praxis für die Praktiker "Theorie" dunkel bleibt und als "Theorie" das bezeichnet wird, was den Anwendungsfall übersteigt und keinen Handlungswert aufweist. Es kann aber auch geschehen, daß die Theorie auf das Niveau eines bloßen Rezept- und Anwendungswissens reduziert wird nach dem Motto: Was ich (als Praktiker) von einer Theorie verstehe und anwenden kann, ist gut und nützlich, was ich nicht verstehe und folglich auch nicht anwenden kann, taugt nichts, und ich will damit erst gar nicht belastet werden; dann verlasse ich mich lieber auf meine Praxiserfahrungen.

Es ist nun nicht zu übersehen, daß durch diese Art von Dogmatismus und Theoriefeindlichkeit eine regressive Identitätsbalance aufrechterhalten wird, indem Problemperspektiven der Theorie, für die zunächst beim Adressaten keine Aufnahmestrukturen in relevanzmäßiger und kognitiver Hinsicht bestehen, verweigert und ausgeblendet werden. Diese Problemperspektiven könnten ja bisheriges Verhalten in Frage stellen und die subjektiv unterstellte Handlungslegitimation gefährden; und die Strategie der Abdichtung hilft, die gegebenen Defizite unangetastet zu bewahren. Bestehende Erwartungen an Theorie verkürzen sich häufig, teils durch den Handlungsdruck des Berufsalltags bedingt, auf Theorie als Rezeptwissen, was dem Charakter von Theorie und Wissenschaft nicht gerecht werden kann. Solche unangemessenen Erwartungen werden häufig auch

durch die zeitliche und persönliche Berufsbelastung perpetuiert, insofern hieraus eine Gefangenschaft im Berufsalltag resultiert, die den "Sprung" in eine andere Sinnregion verhindert und somit den Wechsel von Relevanzsystemen und entsprechende Flexibilität nicht ermöglicht.

Es ist allerdings die Frage zu stellen, ob die Vorgängigkeit von Theorie oder Praxis im Sinne eines Entweder-Oder entschieden werden soll oder ob vielmehr von einem wechselseitigen Durchdringungsverhältnis auszugehen ist. Zunächst einmal sind zwei unvermittelte Extreme in der leitenden Konzeption für sozialpädagogisches Handeln unterscheidbar, die entweder wissenschaftlich fundiert sind oder nicht; leitende Konzeption kann das in Situationen der Praxis gewonnene alltägliche Erfahrungswissen sein oder das wissenschaftliche Wissen. In der sozialen Wirklichkeit jedoch werden beide Konzeptionen verknüpft sein. Praxis bzw. das Erfahrungswissen kann dann enthalten Begriffe der wissenschaftlichen Theorie, die adaptiert sind (z.B. Emanzipation als Erziehungsziel, Bedürfnishypothese etc.), ohne daß in jedem Fall theoretische Konzepte und Begründungszusammenhänge mit übernommen werden; Praxis kann aber auch zum Anhängsel der Theorie werden, wenn praktisches Handeln reduziert wird auf theoretisch und sozialtechnologisch vorfabrizierte Möglichkeiten.

Demgegenüber sollte die Sozialpädagogik der Transferenzthese den Vorrang einräumen, derzufolge wissenschaftliche Einzelerkenntnisse und Begründungszusammenhänge in Alltagswissen bzw. in das professionelle Spezialwissen alltagsweltlicher Wirklichkeits- und Handlungsbereiche eingehen und die Verwissenschaftlichung der Praxis vorantreiben.

Das wissenschaftliche Wissen kann jedoch den sozialpädagogisch Handelnden weder die Entscheidungen abnehmen noch rezepthafte Handlungsorientierungen geben. Das hängt mit der prinzipiellen Unabgeschlossenheit eines jeden Wissensvorrates zusammen, wenn dieser auch über Routinesituationen hinaus das Handeln orientieren soll. Mit anderen Worten, der Wissensvorrat ist prinzipiell unabgeschlossen, weil im aktuellen Handlungszusammenhang die situativ relevanten Elemente immer wieder neu bestimmt werden müssen und immer wieder neue problematische Situationen auftreten. Insoweit ein Fundus an bewährtem Wissen nicht ein für allemal ausreicht, kann auch das wissenschaftliche Wis-

sen nicht hinreichend für die Bewältigung von Situationen sein. Die Problematisierungsleistung ist das wesentliche Moment einer inventiven sozialpädagogischen Praxis; hierzu gehört auch wissenschaftliches Wissen und dessen Problematisierung.

Es erscheint nur eine Situation möglich, die einen abgeschlossenen Wissensvorrat enthält, eine Situation, die "vollständig definiert" ist und wo die Definition das Verbot, neue Bedeutungen zu verleihen, beinhaltet, wo also institutionell problematische Situationen nicht vorkommen dürfen ("totale Institution" bzw."verregelte Institution"). Für die Sozialpädagogik ist demgegenüber die institutionell präformierte Möglichkeit erheblich, nach der von den Akteuren "eigenständige" Wirklichkeitsbestimmungen erlaubt oder erwünscht sind ("reflexive Institution"). Dann ist aber Praxis auf der Grundlage eines Wissensvorrates nicht vollständig bestimmt, sondern immer wieder auf neue Begründungen und neue Handlungskonzepte angewiesen.

Die prinzipielle Beschränktheit jedes Wissensvorrates - sich zeigend in seiner Unabgeschlossenheit und Ergänzbarkeit - bringt es mit sich, daß Entscheidungen des Handelns immer einer gewissen Unsicherheit ausgesetzt sind, einer Unsicherheit darüber, ob die Bedingungen des Handelns adäquat analysiert und die Folgen - auch die unerwünschten Nebenfolgen - möglichst exakt antizipiert werden, und ob die Entscheidung das einlöst, was ich als Handelnder mit ihr verbinde.

In der Reflexion auf eine Handlungsentscheidung, auf ein bereits vollzogenes Handeln, werde ich mir - vom erreichten Ergebnis her - der Begrenzungen meines Wissensvorrates bewußt. Diese Erfahrung, nämlich daß die Dinge auch anders liegen können als ich annahm, macht mir klar, daß ich grundsätzlich meinem Wissensvorrat skeptisch gegenüberstehen und die "Leerstelle" (vgl. Schütz, 1971 a, S. 227 ff), das unspezifizierte Nicht-Wissen als Restkategorie dem Wissen subsumieren und ihm konfrontieren sollte. Erst eine solchermaßen sich als reflexiv begreifende Praxis der Sozialpädagogik wird in der Lage sein, problematische Situationen zu verarbeiten, ohne sich einer alltagsweltlich praktizistischen Einstellung mit der Konsequenz regressiver Identitätsbalance und Theoriefeindlichkeit zu ergeben.

Theorie auf der Grundlage des deduktiven Empirismus als Hypothesensystem mit der Möglichkeit der technologischen Reformulierung wird unter "technischem Erkenntnisinteresse" (Habermas) auf ihr Gegenstück, die verregelte sozialtechnologisch definierte Praxis bezogen, die die "neue" Wirklichkeit des verregelten Netzwerkes hervorbringt. Bindeglied von Theorie und Praxis ist die Sozialtechnologie. Damit wird die Einheit von Theorie und Praxis sozialtechnologisch rekonstruiert, oder - schärfer formuliert - die sozialtechnologische Rekonstruktion wird als Einheit ausgegeben, was gerechtfertigt wird durch das behauptete Primat der Sozialtechnologie in der sich nach dem naturwissenschaftlichen Ideal ausrichtenden neuzeitlichen Wissenschaft (das allerdings nach der hier vertretenen kritisch-humanistischen Wissenschaftsauffassung kein Modell sein kann für sozialpädagogische Praxistheorien).

Die sozialtechnologisch vermittelte Einheit von Theorie und Praxis gründet auf der Verfügung über Ressourcen, wird als gesamtgesellschaftlicher Kosten- und Nutzenfaktor legitimiert und von den auf wissenschaftlich-technischen Fortschritt bezogenen gesellschaftlichen (und interessenspezifischen) Zwekken gesteuert. Diese Vergesellschaftung der Wissenschaft beruht auf Verfügung. Das praktische Wissen, verkürzt zum technischen Wissen, ist zum Verfügungswissen verkommen. "Verfügung" als typisches Behördenwort spiegelt einerseits ein bürokratisch-technokratisch verankertes Potential an formeller Kompetenz wider, zum anderen beruhen die bürokratisch-technokratischen Handlungsabläufe bzw. Interventionen auf einer Objektdefinition ihrer Adressaten, was einer Erklärung zur Verfügungsmasse und Entmenschlichung gleichkommt.

Mit diesen Ausführungen ist einer sozialtechnologischen (technokratischen) Variante sozialpädagogischer Theoriebildung und sozialpädagogischen Handelns eine Absage erteilt. In dieser Variante stellt sich das Theorie-Praxis-Verhältnis als durchaus vermitteltes dar, insoweit Sozialtechnologie als das Bindeglied zwischen Theorie und Praxis fungiert.

Gegenüber dieser technologischen Variante in der Theorie-Praxis-Vermittlung ist die Handlungsforschung als gegenläufiger Versuch einer realen Rekonstruktion der Einheit von Theorie und Praxis zu nennen. Sozialpädagogische Theorie-

bildung und Praxisinnovation werden sich gleichermaßen auf eine - auch in den theoretischen Begründungszusammenhängen - sich für die Sinnzusammenhänge der alltagsweltlich Handelnden öffnende Handlungsforschung beziehen können.

Die erkenntnistheoretische und forschungsmethodologische Grundlegung der Handlungsforschung kann sich einerseits auf die Kritik traditioneller Sozialforschung stützen (wie sie etwa im Kontext "Kritischer Theorie" formuliert worden ist), andererseits sind aber auch neuere, mehr konstruktive Begründungszusammenhänge in das Fundament der Handlungsforschung einzubeziehen. Hier ist insbesondere an die Verstehende Soziologie und den Symbolischen Interaktionismus zu denken. In diesem Sinne rekurrieren auch Peter Biresch u.a. bei dem Versuch einer konstruktiven Begründung der Handlungsforschung in grundlagentheoretischer und forschungsmethodologischer Hinsicht "auf Theorie- und Denkrichtungen der Sozialwissenschaften, die neuerdings als Interaktionstheorien Eingang in die Diskussion gefunden haben", und stellen sich die Aufgabe zu zeigen, "daß Handlungsforschung unter Rückgriff auf diese Theorierichtungen zu einer positiven Absicherung ihrer Verfahren gelangen kann" (Biresch u.a., 1978, S. 114).

Wenn Handlungsforschung mehr sein will als blinder partikularistischer Aktionismus, also der Gefahr entgehen will, in sogenannten Projekten kurzschlüssig Theorie und Praxis zu verschmelzen, ohne die institutionell-arbeitsteilige Differenzierung von Wissenschaft und Praxis einzubeziehen und ohne nach ihrer forschungsmethodologischen Grundlegung zu fragen, wird sie sich im Sinne Bireschs u.a. (1978) um die Revision ihrer Grundlagen sowie die Aufnahme und den Einbau "neuer" Theorieelemente bemühen müssen.

Die notwendige Vermittlung von Theorie und Praxis kann nur in der Praxis selbst geschehen: in der Praxis des Studiums und in der Praxis des Berufes. Dabei ist zu beachten, daß beide Praxisbereiche nicht voneinander isoliert bleiben, sondern miteinander vernetzt werden. Neben den projektorientierten Lern- und Aktionsmethoden ist ein Ansatz zur Theorie-Praxis-Vermittlung mit der Handlungsforschung gegeben, die die Wissenschaft nicht im szientistischen Sinne als auf der Subjekt-Objekt-Spaltung beruhende Forschung begreift, sondern den Forschungsprozeß zu einem Prozeß sozialen Lernens aller Beteiligten erklärt: der Wissenschaftler, der Praktiker und der von der Forschung außer-

dem betroffenen Personen. Dabei wird die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Untersuchung eines Praxisfeldes vom Schreibtisch in das Praxisfeld verlagert. Das Theorieverständnis ist auf ein Wechselverhältnis von Theorie und Praxis bezogen im Sinne der Aussage Richard und Hephzibah Hausers, "daß die Theorie die Praxis verändern und die Praxis die weitere Theorie ergeben muß" (1971, S. 498); eine Aussage, die man der Handlungsforschung, Wissenschaftstransformation und Projektdidaktik als aphoristischen Leitsatz voranstellen könnte.

Der normative Anspruch der Sozialpädagogik als sozialpraktisches Handeln setzt - im Verständnis der Handlungsforschung - voraus, daß a) wissenschaftliches Wissen als innovierendes Potential in alltagsweltliche Handlungszusammenhänge einzugehen und b) wissenschaftliches Wissen aus Rezeptions- und Anwendungsgründen bereits im Entstehungszusammenhang der Verwender und Adressaten von Theorie zu berücksichtigen habe. Damit wird ein Gegenkonzept zu einer sich als Prozeß der Bildung und Prüfung von Hypothesen verkürzt verstehenden Sozialpädagogik und Sozialarbeitswissenschaft vertreten. Innerhalb einer auf Handlungswert bezogenen Sozialpädagogik sind dann zwei Postulate für Theorie-Praxis-Vermittlungen zu beachten:

(1) das Postulat der Rückbindung der Wissenschaft an das Leben und
(2) das Postulat der Transferenz von wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen.

Die Konstitution eines diesbezüglichen Vermittlungsverhältnisses von Theorie und Praxis läßt sich nur in der Praxis selbst leisten als tätige Aneignung von Theorie unter den Problemgesichtspunkten der Praxisarbeit und als Reflexion der Praxis als Teil der gesellschaftlichen Praxis. Auch in der Sozialpädagogik läßt sich das Vermittlungs- bzw. Transformationsproblem bezeichnen als Problem der Überleitung wissenschaftlichen Wissens in alltagsweltliches Wissen; das wissenschaftliche Wissen muß sich in einem konkreten Handlungsvollzug in seinem Orientierungs- und Handlungswert unter Beweis stellen.

Der Erfolg von Wissenschaftstransformation in den einzelnen Praxisbereichen der Sozialpädagogik ist davon abhängig, inwieweit sich die Relevanzprofile von Theorie und Praxis aufeinander beziehen lassen. Erschwerend wirkt hier, daß Theoretiker und Praktiker streng genommen nicht in derselben Umwelt le-

ben; die unterschiedliche Reflexionsweise (vgl. die Unterscheidung von Situation und Handlungsfeld) erschwert eine übereinstimmende Wirklichkeitskonstruktion; ebenso sind die kognitiven Verarbeitungsleistungen bei Wissenschaftlern und Praktikern auf dem Hintergrund der unterschiedlichen Relevanzstrukturen von Wissenschaft und Alltagswelt verschieden akzentuiert; auch liegen andere Lebens- und Arbeitsrhythmen vor.

Die hiermit angedeuteten strukturellen Probleme der Kooperation von Theoretikern und Praktikern[24)] im sozialpädagogischen Feld ließen sich aufgrund eines interaktionstheoretischen Zugangs erhellen. Ein solcher Zugang müßte berücksichtigen, welche Erwartungen wechselseitig wie zugeschrieben werden, welche Transparenz bzw. Reflexivität diese Erwartungen haben und welche Verständigungsprozesse möglich werden. Er müßte ferner die Gefahr der Destruierung von Identitätsbalance durch den wechselseitigen Erwartungsdruck berücksichtigen, denn eine reale Kooperation bringt auf beiden Seiten Verunsicherung als Herausforderung mit sich. Schließlich sind die Handlungskompetenzen auf der Grundlage der vordefinierten Rollen "Wissenschaftler" und "Praktiker" neu auszuloten sowie die prinzipielle Gleichrangigkeit beider Rollen (die im übrigen ausgestaltet werden können) und die Notwendigkeit wechselseitig zu erfolgender Lernprozesse anzuerkennen. Doch ist nicht nur zu fragen nach den die Kooperation strukturierenden Erwartungs- und Relevanzstrukturen der beteiligten Personen und Personengruppen sowie den sich in der Identitätsbalance und Kommunikationsstruktur niederschlagenden Einflüssen des Kooperationsfeldes, sondern auch nach den externen Bedingungszusammenhängen für gelingende und mißlingende Kommunikation und Kooperation. Zu fragen ist also nach der gesellschaftlich-arbeitsteiligen Strukturierung der alltäglichen Erfahrungswelt und deren Determinanten; mit anderen Worten, als relevanter Vermittlungsbereich ist hier die Lebenswelt in ihrer je vorliegenden subjektiven (und somit perspektivisch-selektiven) Rekonstruktion zu sehen, die auf einer spezifischen sozialen Verteilung des gesellschaftlichen Wissensvorrates gründet und an ökonomischen, politischen, wissenschaftlich-technischen und strukturell-alltagsweltlichen Kriterien festzumachen ist. Daneben sind aber auch Fragen zu stellen, die in der vorliegenden Arbeit - trotz ihrer Wichtigkeit - am Rande standen, sozusagen im Horizont verblieben sind, und die historische Entwicklung der Sozialpädagogik als Wissenschaft und Praxis sowie ihre soziale Determination und Funktion betreffen.

Die notwendigen konzeptuellen und kooperativ-pragmatistischen "Leerstellen" in der Thematisierung der Sozialpädagogik als Konsequenz der in dieser Arbeit entfalteten Begründungszusammenhänge und Fragestellungen können nicht gleichsam nebenbei aufgefüllt werden, zumal sie über konzeptuelle Problemanalysen hinausgehen und in den jeweiligen Praxisfeldern - in der realen Kooperation von Wissenschaftlern und Praktikern der Sozialpädagogik - exemplarisch und richtungsweisend bearbeitet werden müssen.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sind mehrere zentrale Begriffe, Vorstellungs- und Begründungszusammenhänge entfaltet worden. Diese waren insbesondere: Institution, Alltag, Wissen, Theorie und Praxis, Subjekt und Objekt. Verbunden waren mit ihnen spezifische, ebenfalls zentrale Werthaltungen und Relevanzstrukturen: die Wendung gegen die verregelte und das Plädoyer für die reflexive Institution; Alltagsorientierung im Sinne einer Rückbindung der Wissenschaft an die Lebenswelt; Transferenz von Theorie und Praxis auf der Grundlage eines pragmatistischen Kooperationsmodells; Subjekt-Subjekt-Haltung als Prinzip der Wissensproduktion, Wissensvermittlung, des pädagogisch initiierten Lern- und Handlungsprozesses sowie der Kooperation von Wissenschaft und Praxis.

Die wesentliche hier nochmals hervorzuhebende Konsequenz für die Sozialpädagogik liegt darin, daß sie sich verstärkt als transfer- und handlungswertorientierte Wissenschaft versteht und versucht, wissenschaftliches Wissen in alltagsweltliche Bezüge zu transferieren. Hier stellt sich das Problem der Kompatibilität von wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Wissen, wobei Kompatibilität nicht zu reduzieren ist auf die strukturelle Ähnlichkeit und Verträglichkeit sowie Rezipierbarkeit von wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Wissen, sondern zentral die Herstellung eines pragmatistischen Kooperationsverhältnisses zwischen Praxis und Wissenschaft bedeutet.

Ein solches Verhältnis ist nun weder Selbstzweck noch auf die Kooperation von Wissenschaft und Praxis beschränkt, sondern auszuweiten auf die Adressaten sozialpädagogischer Praxis. In der sozialen Arbeit sind zwei Sinnzusammenhänge miteinander verknüpft: die Sinnzusammenhänge und Wirklichkeitskonstruktionen der Sozialpädagogik als Wissenschaft und der Sozialpädagogik als Handeln "vor Ort", in den lebensweltlichen Praxisfeldern. In den Praxisfel-

dern selbst ist nochmals zu unterscheiden zwischen den Sinnzusammenhängen und Konstruktionen der professionell Handelnden und denen der Adressaten oder Klienten sozialer Arbeit. Hier sind etwa folgende Fragen relevant: Wie wird Wirklichkeit in den Wissensvorräten der Adressaten sozialer Arbeit konstituiert? Welche Wirklichkeitsmodelle haben die Sozialpädagogen? Lassen diese sich auf die Sinnzusammenhänge und Erfahrungen ihrer Adressaten ein? Welcher Wissensvorrat ist in der Praxis leitend? Wie gestalten sich die Beziehungen zwischen Sozialpädagogen und ihren Klienten?

Der Doppelcharakter der Sozialpädagogik als Wissenschaft und sozialpraktisches Handeln gründet auf der Verknüpfung zweier Problemkreise: zum einen das Lernen der Sozialpädagogik als Wissenschaft in der Praxis des Studiums (der Adressat ist hier der Student), zum anderen das sozialpädagogische Handeln im Praxisfeld (Sozialpädagogik als Praxis mit dem Adressaten der jeweiligen Arbeit: die Jugendlichen, die Senioren, die Obdachlosen etc. einer Region).

Die Sozialpädagogik in ihrer Ausdifferenzierung als Wissenschaft, Handlungslehre und praktischer Handlungsvollzug steht hier vor dem Problem, daß die Räume des Lernens (Studium) und des Handelns (Praxisfelder der Sozialpädagogik) getrennt sind. Ihre Kernprobleme sind mit den Fragen gegeben: Wie kann im Lernen der Sozialpädagogik als Wissenschaft der Praxisbezug im Studium gewährleistet werden? Und wie kann in den Handlungsvollzügen der Sozialpädagogik als Praxis das reflexive Moment gestärkt und das wissenschaftliche Wissen zur fruchtbaren Handlungsorientierung eingebaut werden?

ANMERKUNGEN

Vorbemerkung

1) Im biographischen Erfahrungszusammenhang habe ich Jugendarbeit als einen Wirklichkeitsbereich kennengelernt, der im Kontrast zur Schule steht. Kurz zusammengefaßt kann ich folgende Alternativerfahrungen nennen: Lernen macht Spaß, weil kein Lehrplan die Inhalte vorschreibt, kein Leistungsdruck den Lernprozeß auf ein abfragbares Lernergebnis verkürzt, die Lernschritte und Erkenntnisse nicht - wie im verschulten Unterricht - vorgeplant sind, die informelle Beziehungsstruktur vom Lernen nicht abgetrennt ist, mit Materialien, Ideen und Methoden experimentiert und improvisiert werden kann (vgl. auch: Giesecke, 1971, S. 181 - 184).

   Meine ersten Erfahrungen machte ich als Teilnehmer in einer politischen und musischen Jugendbildungsarbeit, die vom Sozialamt der Evangelischen Kirche von Westfalen, Haus Villigst, getragen wurde. Die lebensgeschichtliche Bedeutung, die diese Jugendarbeit für mich hatte, setzte sich fort in eigener Arbeit mit Oberschülern, Realschülern und Hauptschülern im kirchlichen Bereich. Komplementär wurde im Studium die Sozialpädagogik und ihre Theorie zum Schwerpunkt. Mein antizipiertes Berufsinteresse galt der außerschulischen Jugendbildung einschließlich Mitarbeiterfortbildung und Erwachsenenbildung.

2) Hierbei handelt es sich insbesondere um Kritische Theorie, Strukturell-funktionale und Funktional-strukturelle Theorie, Verhaltenstheoretische Soziologie (vgl. Bierhoff, 1976 d, S. 355 f). In der vorliegenden Arbeit steht die Verstehende Soziologie im Mittelpunkt meines Interesses.

3) Ich bin hier dem didaktischen Ansatz des Soziologie-Studiums nach Hans Paul Bahrdt (1966) gefolgt, wie er ihn in seiner "Hinführung" zur Soziologie dargestellt hat. Zur soziologischen Begriffsbildung und den sog. soziologischen Allgemeinbegriffen (z.B. "Industrialisierung", "Verwissenschaftlichung", "Strukturwandel der Familie", "Verstädterung") bemerkt er:

   "Alle diese Begriffe versuchen mit einer kurzen Bezeichnung eine Vielzahl von Einzelvorgängen zusammenzufassen. Die Gefahr besteht nun, daß diese Begriffe, die wir nicht entbehren können, sich selbständig machen, daß sie sich zwischen uns und die anschauliche Wirklichkeit schieben, ja daß sie die Vielfalt des sozialen Lebens verdecken und für die Sache selbst gelten. Es ist in der Soziologie oft notwendig, sehr abstrakte Überlegungen durchzuführen. Aber in diesem Augenblick liegt eine - so könnte man sagen - 'schlechte Abstraktheit' vor. In einem Seminar kann die Gefahr dieser schlechten, nämlich die Tatsachen verhüllenden Abstraktheit dadurch gebannt werden, daß man die Studenten zwischen der Ebene der konkreten Anschauung und der Ebene der abstrakten

Begriffe ständig auf- und abturnen läßt. Der Hochschullehrer läßt es z.B. nicht durchgehen, daß ein Student ein Wort wie 'Bürokratisierung' nur so dahinspricht, sondern verlangt von ihm, sich ein konkretes Bild von einem modernen Bürobetrieb zu machen. Umgekehrt läßt er es nicht zu, daß der Student nur eine Fülle von amüsanten Begebenheiten des menschlichen Zusammenlebens erzählt, sondern verlangt, daß er das Wesentliche und Typische in sauberen Allgemeinbegriffen ausdrückt" (Bahrdt, 1966, S. 17 f). Ähnlich hat Oskar Negt im Rückgriff auf Charles Wright Mills "soziologisches Denken" und "soziologische Phantasie" gefaßt (vgl. Negt, 1975[5], S. 27 ff).

4) Mit Walter Hornstein u.a. (1975, S. 166 - 169) lassen sich folgende Strukturmerkmale nennen: Marginalität, Freizeitcharakter, Freiwilligkeit. Diese Merkmale kann man auf der Ebene des pädagogischen Feldes in den Prinzipien der Teilnehmerorientierung (oder Bedürfnis- und Interessenbezug), Repressions- und Autoritätsarmut, Spontaneität, Improvisation und Experimentiercharakter wiederfinden. Im Vergleich zu den anderen Sozialisationsinstanzen gewinnt die Jugendarbeit damit ihr zentrales Merkmal "Metafunktionalität". Zur Struktur und Funktion der Jugendarbeit siehe: Bierhoff, 1977, S. 93 - 114; zur Verortung der Jugendarbeit im Erziehungssystem siehe: Klaus Mollenhauer, in: C. Wolfgang Müller u.a., (1964), S. 94 ff).

5) Unter "Transferenz" verstehe ich die Wechselbezüge und Verbindungen von wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Wissen. Zentrale Problemstellungen sind mit den Fragen gegeben: Wie gehen alltagsweltliche Fragestellungen, Problemansichten und Relevanzen in wissenschaftliches Wissen ein? Wie beeinflussen wissenschaftliche Erkenntnisse alltagsweltliche Handlungszusammenhänge und Orientierungssysteme? Was sind die Unterscheidungsmerkmale von wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Wissen? Inwieweit läßt sich wissenschaftliches Wissen in alltagsweltliches Orientierungs- und Problemlösungswissen übersetzen und in alltagsweltliche Verwendungszusammenhänge transferieren? (zum Begriffsgebrauch vgl. auch: Waltraud Cornelißen, 1976, S. 48).

6) Hier nenne ich einige Vorarbeiten zu einer kritisch-praktischen Theorie der Jugendarbeit (Bierhoff, 1976 a - d, 1978[3]) sowie die ursprünglich zur vorliegenden Arbeit komplementär angelegte Diplomarbeit (Bierhoff, 1977), auf die ich gelegentlich verweisen werde, um unnötige Wiederholungen zu vermeiden.

1) Dabei werden die vorliegenden Buch- und Zeitschriftenveröffentlichungen zur Jugendarbeit als das Wissen genommen, in dem Jugendarbeit sich darstellt. Dieses Wissen weist in seiner inneren Differenzierung verschiedene Grade der Nähe zur alltagsweltlichen Praxis auf.

Der über dieses Wissen vermittelte Zugang zur Jugendarbeit ist in der vorliegenden Arbeit explizit als ein theoretischer gefaßt, insofern die aus "verstehender" bzw. alltagssoziologischer Theorieperspektive vorliegenden Ansätze zu "Wissen", "Wissensvorrat" und "Wirklichkeit" im Mittelpunkt der theoretischen Grundlegung stehen und auf Jugendarbeit hin konkretisiert werden. Damit soll eine grundsätzliche Klärung des Theorie-Praxis-Verhältnisses mit der zentralen Frage nach dem Handlungswert der Jugendarbeitstheorien erreicht werden. Andere, hier ausgeschlossene Zugänge - etwa inhaltsanalytische Untersuchungen von offiziellen Dokumenten und sogenannten "grauen Papieren" aus den Jugendverbänden oder empirische Untersuchungen zur Realitätssicht und zum Wissensstand der Mitarbeiter - könnten in der Folgezeit die in der vorliegenden Arbeit entwickelten Überlegungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis der empirischen Prüfung aussetzen und zur Praktikabilisierung beitragen.

Im übrigen fällt es schwer, empirisch gehaltvolle und insbesondere bestätigte Aussagen über die Jugendarbeit zu machen, weil nach wie vor nur wenige empirische Untersuchungen vorliegen. Deshalb bleiben die im Text folgenden Einschätzungen hypothetisch. Ihre "Verallgemeinerungsbreite" läßt sich nur abschätzen, da es die Jugendarbeit nur als Abstraktion gibt und es zu relativieren wäre, auf welche Jugendarbeit die Einschätzungen weitgehend zutreffen oder nicht zutreffen. In diesem Sinne sind getroffene Feststellungen und Allgemeinaussagen keine empirisch bereits der Widerlegung ausgesetzten und somit als bestätigt akzeptierten Tatsachen, sondern Hypothesen mit einer allerdings recht hohen Plausibilität auf der Grundlage eigener Erfahrungen und intersubjektiver Meinungsbildung, die von den Aussagen in neueren Veröffentlichungen gestützt werden (vgl. etwa: Kollan, 1980; Röllecke u.a., 1979; v. Werder, 1978a,b).

2) Nach Giesecke bezeichnet Jugendarbeit "diejenigen von der Gesellschaft Jugendlichen und Heranwachsenden angebotenen und im JWG katalogisierten Lern- und Sozialisationshilfen, die außerhalb von Schule und Beruf erfolgen, die Jugendlichen unmittelbar, also nicht auf dem Umweg über die Eltern, ansprechen und von ihnen freiwillig wahrgenommen werden" (Giesecke, 1971, S. 16, vgl. S. 11 ff). Allerdings ist diese Definition nicht gerade vielsagend, da "Jugendarbeit" als Sammelbegriff für durchaus heterogene Aktivitäten im außerschulischen Bereich Verwendung findet. Einen Überblick, der die vielgestaltige Realität der Jugendarbeit (Arbeitsformen, Träger, Strukturmerkmale etc.) einfängt, bieten Hornstein u.a. (1975, S. 156 ff).

3) Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit (Hrsg.), Diskussionsentwurf eines Jugendhilfegesetzes, Bonn-Bad Godesberg 1973; dazu: Deutsches Jugendinstitut, Zur Reform der Jugendhilfe. Analysen und Alternativen, München (Juventa) 1973.

Inzwischen ist das Reformvorhaben bis zum Gesetzentwurf der Bundesregierung gediehen: Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit (Hrsg.), Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Sozialgesetzbuches (SGB) - Jugendhilfe -, Bonn 1978. Zur Stellung der Jugendarbeit in diesem Entwurf vgl. ebd., S. 12 f, S. 74 ff.

4) Vgl. etwa die Diplomprüfungsordnung der PH Ruhr, Dortmund, vom 15.10. 1977 mit dem Schwerpunkt "Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung" sowie dem Schwerpunkt "Sozialpädagogik und Sozialarbeit". - Es wäre interessant nachzuweisen, wie sich diese an bundesdeutschen Hochschulen stattgefundenen und stattfindenden Veränderungen im Detail zeigen (inhaltsanalytische Untersuchungen von Studienordnungen und Studiengangbeschreibungen, Curricula und Veranstaltungsangeboten), was Aufschlüsse über Praxisbezug im Studium und den antizipierten beruflichen Orientierungs- und Handlungswert böte.

5) Exemplarisch seien hier folgende Erfahrungsberichte genannt, in denen auch Auseinandersetzungen mit behördlichen Ordnungsträgern dokumentiert sind: Materialien zur Theorie und Praxis demokratischer Jugendarbeit, hrsg. v. Bund Deutscher Pfadfinder, Heft 2/3 ("Jugendzentren"), Frankfurt/M. 1973; Heft 12 ("Politik in Jugendzentren"), Frankfurt/M. 1974; Heft 16 ("Praxis in Jugendzentren"), Frankfurt/M. 1976; Autorenkollektiv, Jungarbeiter- und Schülerzentren in West-Berlin, Frankfurt/M. (Roter Stern) 1973; Michael S. Winter, Jugendzentrum in Selbstverwaltung, Frankfurt/M. (Direkt Verlag) 1976; Arbeitsfeld JZ: Materialien zur Theorie und Praxis der Jugendzentrumsarbeit, hrsg. v. Bundesvorstand der Jungsozialisten in der SPD, Göttingen (Sozialistische Verlagscooperative) o.J. (1978).

6) Eine ausführliche Darstellung dieser Ansätze ist enthalten in: Bierhoff (1978[2]); ders. (1977, S. 115 - 178).

7) Vgl. etwa: Zur Diskussion der Jugendhilferechtsreform. Eine Zusammenstellung des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit - Stand Mai 1979 (Bonn), S. 9 - 73.

8) In den Stellungnahmen von Verbänden und Fachorganisationen (vgl. Fußnote 7) geht es u.a. darum, die Eigenständigkeit der Jugendarbeit zu behaupten, aber auch darum, den mit der Jugendhilferechtsreform verbundenen realen oder befürchteten Angriff auf eine "bewährte Verbandsqualität" abzuwehren. Vgl. beispielsweise die Stellungnahmen vom "Bund der Deutschen Katholischen Jugend" (S. 20 f) und "Bund der Deutschen Landjugend" (S. 21 f).

9) Vgl. Hornstein u.a. (1975). - Die Theoriediskussion brachte nicht nur die Zerstörung eines einheitlichen Jugendverständnisses ("die Jugend" bzw. "der Jugendliche") mit sich (vgl. Lessing/Liebel, 1974), sondern

zeigte auch die Notwendigkeit der Aufbereitung und Integration jugendsoziologischer Fragestellungen und Untersuchungen in die Theorie und Praxis der Jugendarbeit (Noll, 1971) sowie die Notwendigkeit schichten- bzw. klassenspezifisch angelegter Untersuchungen. Zur Jugendsoziologie bzw. Jugendforschung siehe auch: Henrik Kreutz (1974), Hornstein u.a. (1975), Rosenmayr (1976), Griese (1977).

10) Das wird theoretischerseits nicht nur bei Liebel (1970, 1971) deutlich, sondern auch bei Giesecke (1971), dessen Emanzipationsverständnis die politische Dimension betont (S. 147). Vgl. auch: Diethelm Damm (1975).

11) Vgl.: Hedwig Ortmann, Politische Ökonomie und Pädagogik (1973); dies., Emanzipation - Über die Notwendigkeit der Entfetischisierung eines Begriffs (1974).

12) Zur diesbezüglichen Auseinandersetzung mit Müller u.a. (1964) vgl.: M.R. Vogel, Annäherungsversuche an Theorieversuche (1965, S. 115 ff); W. Fischer, Stil als pädagogische Kategorie der Jugendarbeit? (1965, S. 126 f).

13) Die Jugendarbeitsansätze von Fritz (1973), Damm (1975), Belardi (1976) sind modifizierte Versionen politischer (teils auch antikapitalistischer) Jugendarbeit, die sich um die pädagogische Dimension bzw. um die Vermittlung von Politik und Pädagogik bemühen. Fritz will zwischen "Sein und Bewußtsein" vermitteln (vgl. Fritz, 1973, S. 67), Damm zwischen der "subjektivistischen" und der "objektivistischen Bedürfnishypothese" (vgl. Damm, 1975, S. 41 ff), Belardi zwischen "subjektivistischen und objektivistischen Bildungstheorien" (vgl. Belardi, 1976, S. 62).

14) Vgl.: Böhnisch/Schefold (1973, S. 56 ff); Bierhoff (1976 a, S. 15 ff); Bäumler (1977, S. 230 f); v. Werder (1978b, S. 55).

15) Vgl. auch: v. Werder (1978b, S. 55): "Trotz vermehrter Anstrengungen für den Ausbau des Theorie-Praxis-Verbundes auch in der Jugendarbeit wächst die Gruppe von Praktikern, die mit der Theorie der Jugendarbeit nichts mehr zu tun haben wollen. Sie verlassen sich im pädagogischen Alltag allein auf die Faustregeln der eigenen Erfahrungen. Die Privattheorie und Empirie grassiert in der heutigen Jugendarbeit. Damit schwindet aber die Hoffnung auf gemeinsamen Erfahrungsaustausch, die Sprachlosigkeit wächst und damit auch die Auslieferung der Praktiker an die 'Sachzwänge' der Lohnerziehungsarbeit".

1) Ebenfalls am Dialog anknüpfend, sieht Peter Zielke (1976, S. 134) aus der Perspektive der Studenten im Praktikum einen Weg, "durch langfristig angelegte Kommunikation" die Theorie und Praxis der Jugendarbeit zu einer neuen Qualität zu entwickeln. Hier ist auf die Handlungsfor-

schung zu verweisen, die mit ihren Prinzipien einen solchen Dialog grundsätzlich ermöglichen kann. Vgl.: Dorit Kramer/Helmut Kramer/Silvio Lehmann (1979, insb. S. 26 - 34); Heinz Moser (1975, S. 136 - 143).

17) Vgl. Böhnisch/Schefold (1973, S. 60): "Die Praxis der Jugendarbeit ... ist somit nicht einfach durch ein jeweils verfügbares Verhältnis Jugendarbeiter-Jugendlicher strukturiert, sondern dieses Verhältnis ist in einen Komplex institutionell-organisatorischer Bedingungen eingebettet". Schefold (1972, S. 53 f) vermutet, "daß das 'Mittelstück' zwischen Gesellschaftsanalyse und Zielsetzungen, nämlich die Gegebenheiten des Handlungsfeldes 'Jugendverbandsarbeit', zuwenig Berücksichtigung findet".

18) Vgl. aber die ausführlichen Dokumentationen des "Instituts für Jugendarbeit" in Gauting zur Mitarbeiterfortbildung: Gautinger Protokolle 9, 1978 u. Gautinger Protokolle 11, 1979, hrsg. von R. Feldmann u.a.

19) Ein weiterer hier nicht referierter Ansatz ist mit den curricularen Überlegungen Sielerts (1976) gegeben. Eine zentrale These Sielerts besagt, "daß die Anwendung der Forschungsergebnisse aus der Curriculum-Entwicklung auf das Praxisfeld der Jugendarbeit einen entscheidenden Beitrag leisten kann zur Vermittlung zwischen einer emanzipatorischen Theorie und der entsprechenden Praxisarbeit" (Sielert, 1976, S. 25 f). Mit der Curriculumentwicklung hofft Sielert dazu beitragen zu können, "daß der immer noch zu große Fehlbedarf an theoretischer Reflexion in der Jugendarbeit ausgeglichen wird. Sie wird dieses Ziel jedoch nur erreichen, wenn die Praktiker von Anfang an in die Planung und Konstruktion von praxisnahen Curricula mit einbezogen werden" (ebd., S. 55).

20) Ich erinnere hier an die klassische Definition der Soziologie von Max Weber, die für die Verstehende Soziologie programmatisch geblieben ist: "Soziologie (...) soll heißen: eine Wissenschaft, welche soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären will. 'Handeln' soll dabei ein menschliches Verhalten (einerlei ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden. 'Soziales' Handeln aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist" (Max Weber, 1964a, S. 3; siehe auch Alfred Schütz' Auseinandersetzung mit Max Weber: Schütz, 1974).

21) Zunächst ist mit Richard Grathoff darauf zu verweisen, daß Schütz aus Wien kam und sich die Grundlinien seines Werkes "aus seiner Opposition zum Formalismus des 'Wiener Kreises' bildeten" (Grathoff, 1977, S. 60) und er sich zentral mit Rudolf Carnap auseinandergesetzt hat (vgl. ebd., S. 60 f).

Die phänomenologische Soziologie stellt insgesamt einen Versuch dar, die Soziologie der sozialen Welt nicht nach der Art der Naturwissenschaften zu entwerfen (vgl. David Walsh, 1975, S. 23 ff; vgl. auch: Jürgen Habermas, 1971[2]; Leszek Kolakowski, 1971).

22) Joachim Matthes (1973, S. 199 ff) unterscheidet in seinen Erläuterungen zur paradigmatischen Struktur der Soziologie die genannten Strömungen, die ich unter dem Sammelbegriff "Verstehende Soziologie" zusammenfasse (zur Verstehenden Soziologie vgl. auch: Verstehende Soziologie, hrsg. von Walter L. Bühl, München 1973).

23) Neben der Rezeption von und Kritik an Husserl und Weber setzt sich Alfred Schütz auch mit Henri Bergson, Rudolf Carnap, William James und Max Scheler auseinander.

24) Vgl. dazu die Darstellung in: Helle (1977) und Brumlik (1973).

25) Aaron Cicourel (1970; 1973); Harold Garfinkel (1967; 1973 a; 1973 b). Zu Garfinkel vgl. auch: Paul Filmer (1975).

26) Vgl. insbesondere Thomas P. Wilson (1973, S. 58 ff).

27) Thomas P. Wilson (1973); Herbert Blumer (1973); vgl. auch: Heinz Steinert (1977).

28) Überblickweise vgl.: Paul Filmer u.a. (1975); Alltagswissen 1 und 2 (1973); Ethnomethodologie (1976).

29) Die Sinnhaftigkeit menschlichen Handelns im Sinne der drei Prämissen Herbert Blumers (1973, S. 81: "Die erste Prämisse besagt, daß Menschen 'Dingen' gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen. ... Die zweite Prämisse besagt, daß die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht. Die dritte Prämisse besagt, daß diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozeß, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert werden.") macht dem Ansatz des Interpretativen Paradigmas entsprechend notwendig, sich auf die Sinnzusammenhänge des Handelns einzulassen und den gemeinten und faktischen Sinn der Handlungen, wie ihn die Akteure meinen, zu entschlüsseln. Die soziologische Sinndeutung hat sich demnach - vgl. Schütz' Postulate der "logischen Konsistenz", der "subjektiven Interpretation" und der "Adäquanz" (Schütz, 1971 b, S. 49 f) - auf den gemeinten Sinn des Handelns einzulassen und die sinnhaften Grundstrukturen der Handlungsorientierung zu entschlüsseln.

Zur methodologischen Orientierung vgl.: Thomas P. Wilson (1973, S. 66 ff, 69 ff), Harold Garfinkel (1973 b, S. 198 ff); Herbert Blumer (1973, S. 130 ff); Michael Phillipson (1975 a, 1975 b); Fritz Schütze, u.a. (1973); David Silverman (1975 b).

30) Im Gegensatz zu der sich an der naturwissenschaftlichen Vorgehensweise orientierenden Sozialwissenschaft versucht die phänomenologisch orientierte Verstehende Soziologie sich den "vernachlässigten Fragen über die soziale Wirklichkeit" zu stellen (vgl. David Silverman, 1975 a). Wenn auch mit anderer theoretischer Perspektive widmet sich Oskar Negt ebenso vernachlässigten Fragen. Eine Gemeinsamkeit scheint mir im Erfahrungsansatz zu bestehen. Ich zitiere zunächst David Silverman (1975 a, S. 177) zur alltäglichen Erfahrungswelt als dem ausgezeichneten Gegenstand einer phänomenologischen Soziologie:

"Nun ist jedoch klar, daß die ganze Fülle einer Erfahrung nur dem einzelnen Individuum, das sie erfährt, zur Verfügung steht - grob gesagt, können wir wenigstens aus diesem Grunde nicht in die Köpfe der Menschen hineinkriechen. Wenn wir hinter die individuelle Erfahrung kommen wollen, so würden wir gut daran tun, die Menschen für sich selbst sprechen zu lassen. Wenn es daher eine Aufgabe für die Wissenschaft und für den Beobachter geben soll, dann muß es etwas sein, das über die Erfahrung jeder einzelnen Person hinausgeht, um die gemeinsamen Annahmen über die soziale Wirklichkeit (und die mit ihnen verbundenen Aktivitäten), die solche Erfahrungen hervorbringen und bekräftigen, zu entdecken - es muß etwas sein, das danach trachtet, den Prozeß des Erfahrens zu verstehen."

Mit der politischen Akzentuierung der "sozialistischen Bewußtseinsbildung" setzt Oskar Negt (1975; vgl. auch: Negt/Kluge, 1972) bei dem "Lebenszusammenhang" und den "Erfahrungen" an. Der "Lebenszusammenhang" scheint mir in der von Negt vertretenen marxistischen Theorie eine Analogkonstruktion zur "sozialen Alltagswelt" zu sein, wenn auch mit einer auf Ökonomie, Politik und Öffentlichkeit bezogenen Perspektive (worin ein wichtiger Unterschied zur begrifflichen Konstruktion der "Alltagswelt" liegen dürfte). Im Erfahrungsproblem kommen sich beide Positionen im Grundsatz sehr nahe. Mit Erfahrungen meint Negt "nicht die individuellen, zufälligen Erlebnisse des einzelnen" (Negt, 1976a, S. 372), sondern Erfahrungen und Interessen sind für ihn "kollektive, gesellschaftliche Erfahrungen und Interessen, die allerdings durch die Subjekte hindurchgehen und deshalb selbstverständlich auch den Alltag der Erlebnisrealität umfassen; Erfahrung schließt die Erfahrungsbedingungen ein, Interesse die gesellschaftlichen Verhältnisse, unter denen es auftritt. Nur weil Erfahrungen und Interessen etwas Objektives sind, das sich im Subjekt ausdrückt, subjektiven Ausdruck gewinnt, haben sie politische Bedeutung, sind sie politisierbar" (ebd., S. 373). Noch deutlicher wird Negt, wenn er sich zu dem didaktischen Ansatz des exemplarischen Lernens äußert: "Es ist gerade der Zweck des exemplarischen Lernens, die Alltagserfahrungen der Arbeiter nicht in ihrem ursprünglichen Zustand zu belassen. Die Tatsache, daß sie verarbeitet, daß verdinglichtes Bewußtsein und falsche Bedürfnisse aufgehoben werden müssen, setzt Theorie voraus - und damit eine Systematisierung kollektiver Erfahrungen der Arbeiterklasse sowie der Kategorien, mit deren Hilfe gesellschaftliche Produktionsprozesse und Klassenkämpfe begriffen werden. Doch all diese Bildungsarbeit, wie weit sie sich auch von den verzerrten Erfahrungen

und verkehrten Vorstellungen der Arbeiter entfernen mag, muß in das Alltagsbewußtsein eindringen, soll sie politisch-praktische Bedeutung erlangen. Geht man also von Alltagserfahrungen aus, so ist doch zugleich selbstverständlich, daß man bei ihnen nicht stehenbleiben darf. Würde man gänzlich auf die Spontaneität von Alltagserfahrungen und auf die 'theoretisch-schöpferische' Kraft der Arbeiter vertrauen, dann wäre ja bewußte Bildungsarbeit überflüssig" (ebd., S. 377).

Der Prozeß der Erfahrungsbildung und Erfahrungsverarbeitung nach Negt soll also die Ebene der Zufälligkeit und individuellen Variabilität bei Erlebnisse und Erfahrungen durchstoßen und den Prozeß des Erfahrens mit seinen bedingenden Hintergründen erfahrbar machen. Dazu kann - im Falle des Arbeiters - das Ergebnis gehören, "daß er innerlich den proletarischen Lebenszusammenhang mit sich schleppt, in dem zugleich mit seinen Erfahrungen die Blockierung dieser Erfahrungen festgebunden ist" (Negt/Kluge, 1972, S. 26). Von Wichtigkeit sind die im realen Lebenszusammenhang verankerten Bedeutungsstrukturen und Erfahrungshorizonte, in denen - wie Negt/Kluge am Beispiel der "Öffentlichkeit" ausführen - "das zusammengefaßt ist, was wirklich oder angeblich für alle Mitglieder der Gesellschaft relevant ist" (ebd., S. 17). Öffentlichkeit heute würde in ihrer Verbindung mit materiellen Interessen schwanken "zwischen der Bedeutung einer vielfältig benutzbaren Legitimationsfassade und der einer Steuerungsmechanik für die Wahrnehmung gesellschaftlich relevanter Tatbestände" (ebd., S. 17 f). - In der Verstehenden Soziologie ist vergleichbarerweise von den Strukturen und Sinnhorizonten der Lebenswelt und den die Aufmerksamkeit steuernden Relevanzstrukturen und Wissensvorräten die Rede.

Wie die vorstehenden Zitate m.E. zeigen, ist in den Negtschen Ansätzen eine Perspektive angelegt, die in das Konzept der Lebenswelt integriert werden und dieses vor der Einseitigkeit globaler, schichten- und klassenunspezifischer Wirklichkeitsrekonstruktionen bewahren könnte. (Die Verstehende Soziologie spricht nur global von der sozialen Verteilung des Wissens). Auch ist mit den Negtschen Ansätzen die strikte Trennung von Wissenschaft und Lebenswelt, wie noch bei Schütz anzutreffen, nicht aufgenommen. Vielmehr geht Negt - von dem parteilichen Wissenschaftskonzept des Marxismus ausgehend, aber nicht dogmatisch auf ihm beharrend und ihn nicht als Legitimationsfassade benutzend - als kritisch-dialektischer Theoretiker davon aus, daß die Kritische Theorie als eine Variante des Marxismus und als ein Versuch, die Veränderungen des Gesellschaftssystems im Rückgriff auf marxistisches Instrumentarium zu erfassen (vgl. Negt, 1974, S. 115 ff), sich in ihrer Produktionsweise auf den alltäglichen Lebenszusammenhang einlassen und ihre Begriffe für die alltäglichen Erfahrungen öffnen müsse; es ginge nicht darum, "auf der Ebene von Programmen und Theorien den Marxismus zu verstehen, sondern zu fragen, wie dringt marxistische Denkweise in die Handlungsmotivation der einzelnen ein, welcher produktive Beitrag wird durch diese Theorie auch für das Handeln der einzelnen und der Masse vorgeschlagen" (ebd., S. 124). Das bedeutet die Öffnung der Wissenschaft für die Orientierung im praktischen Leben.

31) Vgl. Karl Lauschke (1977 a; 1977 b; 1979); Ulrich Mückenberger (1977).

32) Negt versteht seine Variante kritisch-dialektischer Theorie als einen Versuch, die konstruktive verändernde Dimension der Kritischen Theorie rückzugewinnen bzw. neu zu erschließen. Kritische Theorie im Sinne der Erneuerung der marxistischen Denkweise ist für Negt dann eine "neue Phase der Wiederaneignung des revolutionären Gehalts der Marxschen Theorie" (Negt, 1974, S. 118) und versteht sich als eine Produktiv- und Emanzipationskraft im parteilichen Sinne - parteinehmend für die Arbeiterschicht. Sie lehnt die kontemplativ-kulturpessimistische Attitüde ab, will die Kritische Theorie aus den Fesseln eines elitären und esoterischen Denkens lösen und der Orientierung des alltagsweltlichen und politischen Handelns dienen.

33) Beiden gemeinsam ist die Frage nach den Wirklichkeitskonstruktionen und Weltansichten der im Feld Handelnden, nach den das Handeln strukturierenden Relevanzen und Wissensvorräten. Die Ethnomethodologie könnte einen wichtigen Begründungszusammenhang für die Handlungsforschung abgeben, indem sie die Bedingungen zu formulieren hilft, unter denen der Forschungsprozeß für die alltagsweltlichen Akteure transparent wird und wissenschaftliche Ergebnisse in der jeweiligen alltagsweltlichen Wirklichkeitsregion handlungsleitende Bedeutung gewinnen können.

34) Die "idealistische Lösung" ist eine von "nur drei Grundlösungen philosophischer Art für das Problem des Denkens", die Arnold Gehlen nennt (vgl. Gehlen, 1958[6], S. 275). Diese sind:

"1. die platonische Lösung: der reflektierte, vom Wort getrennte Begriff wird seiner anscheinenden Zeitlosigkeit wegen als besondere, höhere Wirklichkeit erhoben.
2. die idealistische Lösung: ...
3. die instrumentale Lösung: das Denken ist Mittel zum entlasteten, symbolischen Umgang und wesentlich auf die Handlung bezogen. Es ist Methode des 'Nehmens-als', des Wechsels der Hinsichten, des Planens und Neukombinierens in Abwesenheit der realen Situationen. Unbeschadet der wichtigen Tatsache, daß es sich selbst zum Thema machen, sich in sich selbst methodisch und nach Gesetzen in festgehaltenen Konstruktionsschritten aufbauen kann, wenn es nämlich eine zweite Symbolisierung fertig bringt" (ebd., S. 275).

Es bliebe zu diskutieren, ob nicht viertens eine "kommunikative Lösung" ergänzt werden könnte: das Denken ist in den gemeinschaftlichen Diskurs und die kommunikative Konsensfindung einer reflektierten Gruppe eingebunden. An der von Gehlen als "instrumental" bezeichneten Lösung erscheint wichtig, daß Denken hier auf Handeln bezogen ist, nicht in einer "höheren Sphäre" isoliert wird und sich nicht auf eine selbstgenügsame Zweckhaftigkeit reduziert.

34a) Neuerdings ist dieseTrennung auch von Bernhard Waldenfels (1980, S. 209ff) analysiert worden:

"Für den Beobachter der Alltagswelt vergrößert sich die Distanz noch, da hier die Fremdeinstellung eine einseitige ist. Es fehlt die prakti-

sche Möglichkeit der Einflußnahme. Damit lösen sich Ziel und Interesse des Beobachtenden von denen des Beobachteten, weil dessen Verhalten nicht an dem des Beobachters orientiert ist. Der Beobachter ist unbeteiligt an dem beobachteten Verhalten. Die Deutung steht zumindest nicht im direkten Dienste des Fremdwirkens, sie verfolgt ihre eigenen Ziele, das Verstehen verselbständigt sich. Zugleich ist dieses Verstehen auf eigene Konstruktionen beschränkt, da mit der Möglichkeit des Fremdwirkens auch die der Befragung hinfällig wird. Positiv eröffnet sich die Möglichkeit, eine Interaktion so zu überschauen, wie es deren Partner nie gelingen kann.
Der alltägliche Beobachter hat immer noch seinen Ort in der Sozialwelt und verfolgt persönliche Interessen. Erst der wissenschaftliche Beobachter erreicht eine äußerste Distanz zum sozialen Leben, insofern er sich als Wissenschaftler von seiner biographischen Situation ablöst und keinen Ort mehr hat in der Sozialwelt und somit Interessen verfolgt, die ihm durch die Situation des Wissenschaftlers auferlegt oder nahegelegt werden. Das Postulat der Adäquanz besagt nur, daß das menschliche Handeln so zu konstruieren ist, daß eine derart konstruierte Handlung den Beteiligten verständlich wäre (Schütz, 1971 b, S. 50). Um sich faktisch verständlich zu machen, müßte der Theoretiker in die soziale Lebenswelt zurückkehren." - Vgl. Schütz (1971 b, S. 296).

Mit der wissenschaftlich-beobachtenden Haltung verbunden ist der Primat des einseitigen Verstehens mit der Folge eines egozentrischen Aufbaus der sozialen Welt. Waldenfels kritisiert die These, "daß das soziale Leben in einem Verstehen fundiert ist, das jeweils vom Ich ausgeht", und erörtert die Antithese, "daß alles Verstehen auf eine Verständigung bezogen ist, die bereits von einem Wir ausgeht" (Waldenfels, 1980, S. 205). Seine kritische These lautet:

"Der Primat des einseitigen Verstehens ist dafür verantwortlich, daß der individuell gemeinte Sinn zum grundlegenden Sinn wird und daß das Ich in den Mittelpunkt rückt; der egozentrische Aufbau der sozialen Welt ist eine Konsequenz dieses Ansatzes, die durch keine Zunahme zu beheben ist. Dazu meine Gegenthese: Gehen wir aus von der wechselseitigen Verständigung, so ist der gemeinte Sinn von vornherein ein gemeinsamer Sinn, und das Ich ist von vornherein dezentriert durch den gleichursprünglichen Anteil der Andern; der Aufbau der sozialen Welt nimmt eine polyzentrische Gestalt an" (ebd., S. 211 f). - Offensichtlich geht Schütz von zwei Konstruktionen aus: dem "einsamen Ich" (vgl. Schütz, 1971 b, S. 292) und der im Wir gründenden mundanen Intersubjektivität (vgl.: Schütz, 1971 b, S. 172 f, 296; Schütz, 1974, S. 43). Von daher scheint mir die Kritik Waldenfels' Schütz nur zum Teil zu betreffen. Schütz selbst hat das Paradoxienproblem klar erkannt (vgl. Schütz, 1971b, S.295f), vielleicht aber überbewertet, indem er sich nicht dem Versuch einer relativistischen Erkenntnistheorie gestellt hat. Die relativistische Erkenntnistheorie geht von der relativen Wahrheit einer Erkenntnis aus und sieht jedwede Erkenntnis durch konzeptuelle Schemata vermittelt (vgl. Joseph J. Schwab, 1972, S. 34 f, 48 f).

Das Aufgeben des egozentrischen Standpunktes hat Konsequenzen für die Rückbindung der wissenschaftlichen Beobachtung und Erkenntnis in die Interaktionen der Lebenswelt. Eine strikte Trennung im Schützschen Sinne erscheint dann nicht länger haltbar; auch die wissenschaftliche Beob-

achtung ist dann auf wechselseitige Verständigung im Wissenschaft-Lebenswelt-Bezug angelegt.

35) Vgl.: Schütz (1974, S. 47 f, 69); Gross (1972, S. 73, 75, 153 f); Grathoff (1978, S. 400).

36) Vgl. Schütz (1974, S. 43): "Aber die Phänomene der äußeren Welt haben nicht nur Sinn für mich oder für dich, für B oder C, sondern für uns alle, die wir gemeinsam in dieser Welt leben und denen nur eine einzige äußere Welt, die Welt jedermanns, vorgegeben ist. Es weist daher jede Sinngebung dieser Welt durch mich zurück auf die Sinngebung, die diese Welt durch dich in deinem Erleben erfährt, und so konstituiert sich Sinn als intersubjektives Phänomen. Wie die Intersubjektivität alles Erkennens und Denkens transzendental abzuleiten sei, kann im Rahmen der vorliegenden Untersuchung freilich nicht nachgewiesen werden ..." Später stellt Schütz in Frage, "ob Intersubjektivität überhaupt ein Problem der transzendentalen Sphäre ist" (Schütz, 1971 b, S. 296).

37) "Das theoretisch denkende Selbst ist einsam; es hat keine soziale Umwelt; es steht außerhalb aller sozialen Beziehungen"(Schütz, 1971 b, S. 292; vgl. ebd., S. 41 ff; vgl. Schütz, 1974, S. 313 ff).

38) "... werden wir verstehen, daß der Wissenschaftler, der in der theoretischen Einstellung verharrt, die Alltagswelt nicht originär erleben und unmittelbar erfassen kann ... Diese Welt entgeht dem unmittelbaren Zugriff des Sozialwissenschaftlers in der theoretischen Einstellung. Er muß ein künstliches Verfahren entwickeln, das der vorher genannten 'indirekten Kommunikation' vergleichbar ist, um die intersubjektive Lebenswelt ins Blickfeld zu bringen. Besser gesagt, er wird so nicht diese Welt in den Blick bringen, sondern nur ihre Gestalt, ein Abbild von ihr, in der die menschliche Welt wiedererscheint, aber unter Einbuße ihrer Lebendigkeit, und in der der Mensch vorkommt, aber ohne seine ungebrochene Menschlichkeit. Dieses künstliche Verfahren wird die 'Methode der Sozialwissenschaften' genannt; sie überwindet die vorher umrissene dialektische Schwierigkeit, indem sie die intersubjektive Lebenswelt durch ein Modell dieser Welt ersetzt. ..." (Schütz, 1971 b, S. 293 f; vgl. ebd., S. 3 - 54; vgl. Schütz, 1974, S. 317 ff).

38a) In die Schützsche Unterscheidung von sozialer Umwelt, Mitwelt und Vorwelt geht nicht nur die räumliche Aufschichtung und Zeitstruktur der alltäglichen Lebenswelt ein, wie sie in unterschiedliche Reichweiten und Wirk- und Zeitzonen zu gliedern ist, sondern auch die Qualität der menschlichen Beziehungen in Umwelt und Mitwelt (vgl. ausführlich: Schütz, 1974, S. 227 ff; Schütz/Luckmann, 1975, S. 73 ff). Auf die "Vorwelt" bin ich nicht näher eingegangen (vgl.: Schütz, 1974, S. 290 ff; Schütz/Luckmann, 1975, S. 98 ff).

39) Zu "me" und "I" vgl.: William James (1909, S. 174 - 216); George H. Mead (1976, S. 263 - 315).

40) Diese Fragestellung geht über die Verstehende Soziologie nach Schütz hinaus. Schütz selbst gibt nur die lebensweltliche Basis der Wissenschaft zu (vgl. zum Verhältnis zwischen Alltagserfahrung und sozialwissenschaftlicher Erfahrung: Schütz, 1974, S. 313 f; zur vorwissenschaftlichen Lebenswelt als Sinnfundament der Wissenschaft vgl.: Schütz, 1971 b, S. 141 ff) und betont sonst die prinzipielle Verschiedenheit von Wissenschaft und Lebenswelt als durch unterschiedliche Erkenntnisstile getrennte Wirklichkeitsregionen ohne Transformationsregeln für den Übergang von der einen zur anderen Region (vgl. Schütz, 1971 b, S. 265 ff) - eine Auffassung, der ich mich in der vorliegenden Arbeit nicht anschließe.

41) Schütz stellt die Frage, "ob Intersubjektivität überhaupt ein Problem der transzendentalen Sphäre ist, oder ob Sozialität nicht doch zum mundanen Bereich unserer Lebenswelt gehört" (1971 b, S. 296; vgl. Schütz, 1971 c, S. 90; vgl. auch: Grathoff, 1978, S. 405 - 407); vgl. auch: Leithäuser (1976, S. 145 ff).

42) Die Welt des Alltags "ist von vornherein eine intersubjektive Welt, die ich mit meinen Mitmenschen teile, eine Welt, die von anderen erfahren und gedeutet wird, kurz eine Welt, die uns allen gemeinsam ist" (Schütz, 1971 b, S. 360; vgl. Schütz/Luckmann, 1975, S. 23).

43) "Die Welt des Wirkens im alltäglichen Leben ist der Archetyp unserer Erfahrung der Wirklichkeit; alle anderen Sinnbereiche dürfen als von ihr abgeleitet angesehen werden" (Schütz, 1971 b, S. 267; vgl. Schütz/Luckmann, 1975, S. 53).

44) "Es darf aber nicht der Deutlichkeitsgrad, in dem mir der Sinn meines Handelns erfaßbar ist, mit diesem Sinn selbst verwechselt werden. Daß auch die meisten Verrichtungen des täglichen Lebens nicht 'sinnlos' sind, zeigt sich schon darin, daß ich sie, indem ich sie aus dem Gesamtablauf meiner Erlebnisse heraushebe und mich ihnen aufmerksam zuwende, jederzeit als sinnvoll erkennen, genauer: den ihnen innewohnenden Sinn verdeutlichen kann" (Schütz, 1974, S. 27).

45) Der alltagsweltliche Akteur lebt handelnd und deutend in umweltlichen und mitweltlichen Sozialbeziehungen. In der umweltlichen und in der mitweltlichen Beobachtung erschließt er in der Distanz zum Beobachteten den Sinn dessen Verhaltens. Vgl. zur Theorie des Fremdverstehens: Schütz (1974, S. 137 ff); zur Analyse der sozialen Umwelt und Mitwelt: Schütz (1974, S. 227 ff, 245 ff).

46) "Die Erfahrungen bauen sich polythetisch auf, ihr Sinn kann jedoch in Blickzuwendungen - die wiederum 'motiviert' sind - monothetisch erfaßt werden. Dies ist von größter Bedeutung für die Vorgänge, in denen Erfahrungen im Wissensvorrat sedimentiert werden. Im allgemeinen wird der polythetische Aufbau der Erfahrungen 'gerafft' und nur ihr typischer relevanter Sinn, monothetisch erfaßt, geht 'endgültig' als merkenswert

in den Wissensvorrat ein. Der Rückverweis auf den polythetischen Aufbau ist zwar prinzipiell mitgegeben, aber die polythetischen Schritte sind empirisch nur 'mehr oder minder' rekonstruierbar" (Schütz/Luckmann, 1975, S. 130; vgl.: Schütz, 1971 a, S. 121 ff).

47) "Wir können immer das Handeln des Anderen in seinem Phasenverlauf polythetisch und die Bedeutung des Handelns monothetisch erfassen ..." (Schütz, 1971 a, S. 123).

47a) Im Rückgriff auf A. Gurwitsch, W. James, W. Wundt und E. Husserl kommt Ernst Oldemeyer zu phänomenologischen Bestimmungen des Bewußtseins und nennt u.a. folgende strukturellen Merkmale des Bewußtseins: Intentionalität, Reflexivität, Subjekt-Außenwelt-Verhältnis etc. Vgl. ausführlich: Oldemeyer (1970, S. 82 ff).

48) Die Dimension des subjektiven Sinns und die subjektive Verhaltensorientierung sind lebensweltlich fundiert in den kulturell vorgegebenen Deutungsschemata, den objektiven Sinnzusammenhängen. Zum subjektiven und objektiven Sinn vgl. Schütz (1974, S. 42 ff).

49) "Doch ist die Welt des Alltags durchaus nicht meine private Welt. Sie ist von vornherein eine intersubjektive Welt, die ich mit meinen Mitmenschen teile, eine Welt, die von anderen erfahren und gedeutet wird, kurz eine Welt, die uns allen gemeinsam ist" (Schütz, 1971 b, S. 360).

"Es weist daher jede Sinngebung dieser Welt durch mich zurück auf die Sinngebung, die diese Welt durch dich in deinem Erleben erfährt, und so konstruiert sich Sinn als intersubjektives Phänomen" (Schütz, 1974, S. 43).

50) Vgl. Richard Grathoff (1978, S. 397 f, 400 ff).

51) Vgl. ausführlich: Schütz/Luckmann (1975, S. 229 ff); Schütz (1971 b, S. 68 f).

52) Diese Typisierungen eröffnen die Möglichkeit, Unbekanntes, Unerfahrenes oder Appräsentes in typisierten Merkmalen auszudrücken bzw. typisierend-analogisierend zu vervollständigen.

"Die faktische Welt unserer Erfahrung (wird) von vornherein als typisiert erfahren. ... Was aber einmal in seiner Typik erfaßt worden ist, besitzt einen Horizont möglicher Erfahrungen mit entsprechenden Bekanntheitsvorzeichnungen - also eine Reihe von noch unerfahrenen, aber erwarteten typischen Merkmalen. ... Was in der anschaulichen Wahrnehmung eines Gegenstandes erfahren wurde, wird apperzeptiv auf jedes andere ähnliche Objekt - das wir lediglich auf seinen Typ hin wahrgenommen haben - übertragen. ..." (Schütz, 1971 b, S. 324 ff). - Vgl. auch

Schütz' Ausführungen zu den "appräsentativen Verweisungen" (Schütz, 1971 b, S. 343 ff).

53) Daß die Sprache bei der Konstitution und der Typik eine hervorragende Rolle spielt, ist in der bisherigen Darstellung zunächst außer Betracht gelassen. Schütz betrachtet die Sprache als ein "Auslegungs- und Ausdrucksschema" (vgl. Schütz, 1972, S. 63 f), als die "Sedimentierung typischer Erfahrungsschemata" (vgl. Schütz/Luckmann, 1975, S. 233):

"Die Sprache bestimmt, was in der subjektiven Erfahrung typischer Gesellschaftsmitglieder gewohnheitsmäßig voneinander geschieden wird und welche potentiellen Unterschiede vernachlässigt werden; welche Gegenstände, Eigenschaften und Ereignisse routinemäßig aufeinander bezogen sind und welche zu verschiedenen Bedeutungsbereichen, Klassifikationssystemen usw. gehören; welche Ziele allgemein oder nur unter besonderen Umständen verbindlich sind und welche gebilligt, mißbilligt, geduldet werden, welche wünschenswert und lobenswert sind usw.; welche typischen Mittel zu solchen Zielen führen und schließlich, welche typischen Momente typischer Erfahrungen sich zu typischen Einstellungen zusammenschließen" (Schütz/Luckmann, 1975, S. 249).

54) Ich bin hier nicht eingegangen auf Schütz' differenzierte Überlegungen zum Problem der Relevanz, wo sich insbesondere die Unterscheidung von thematischer, interpretativer und motivationaler Relevanz findet (vgl. ausführlich: Schütz, 1971 a, S. 56 - 108).

55) Der Unterschied zwischen dem einzigartigen Individuum und dem typisierten individuellen Akteur, der recht eigentlich seine Individualität verliert, ist von Schütz sehr differenziert erörtert worden (vgl. Schütz, 1971 b, S. 366 ff). Ihm zufolge können "nur in der Wir-Beziehung ... Mitmenschen einander infolge der wechselseitigen Teilnahme an ihren jeweiligen Biographien als einzigartige Individuen erfahren. In allen anderen Gliederungen der Sozialwelt werden andere Menschen - als Zeitgenossen, Vorgänger oder Nachfolger - nicht in ihrer individuellen Einzigartigkeit erlebt, sondern auf verschiedenen Stufen der Anonymität in einer Zuordnung zu typischen Verhaltensschemata, typischen Motiven und typischen Einstellungen erfaßt. In alltäglichen sozialen Situationen sind oft Beziehungen, die sich auf diese verschiedenen Gliederungen beziehen, miteinander verflochten. ..." (Schütz, 1971 b, S. 406).

56) Auf eine begriffliche Unterscheidung von "Wirklichkeit" und "Realität" verzichte ich in dieser Arbeit, gleichwohl eine solche Abgrenzung sinnvoll sein kann:

"Der Ausdruck W. wurde von Meister Eckhart geprägt als Übersetzung des lat. actualitas ('Wirksamkeit'). Im Deutschen enthält der Begriff W. also die wichtige Komponente des Wirkens, während W. im Altgriech. u. Römischen mit Wahrheit, im Franz. u. Engl. mit Realität identisch ist. Im Deutschen unterscheidet sich die Wahrheit von der W. dadurch, daß

sie an die Evidenz (nicht an das Wirken) gebunden ist, die Realität von der W. dadurch, daß sie auch das Mögliche enthält. W. steht im philosophischen Sprachgebrauch sowohl im Gegensatz zum bloß Scheinbaren als auch zum bloß Möglichen" (Philosophisches Wörterbuch, 1965[17], S. 648; vgl. ebd., S. 494).

Zum Verständnis von "Realität" im Interpretativen Paradigma vgl. etwa: Hugh Mehan/Houston Wood (1976). Die Autoren vertreten ein anderes Realitätskonzept als Schütz (vgl. ebd., S. 59 f).

Von Wichtigkeit in der ethnomethodologischen Realitätskonzeption ist das "Thomas-Theorem", benannt nach dem Soziologen William I. Thomas. Seine Kernaussage ist eine relativistische: Realität ist das, was für real gehalten wird.

Robert K. Merton (1968, S. 20 n) faßt folgendermaßen zusammen: "W.I. Thomas and Georg H. Mead use almost identical language in formulating the theorem - Thomas in general terms, Mead in a more restricted way. Thus Thomas says, 'If men define situations as real, they are real in their consequences.' Mead says, 'If a thing is not recognized as true, then it does not function as true in the community." Vgl. auch die Darstellung des Theorems bei Merton (ebd., S. 475 ff). Seiner interpretierenden Darstellung dort läßt sich allerdings eine mehr ethnomethodologische Interpretation entgegenhalten, die zunächst darauf abhebt, daß das Theorem zeigt, wie Wirklichkeit als intersubjektiver Sinnzusammenhang konstituiert wird, daß es primär darauf ankommt, die Wirklichkeitskonstruktionen der Handelnden entsprechend ihrer Sicht von Wirklichkeit zu erschließen, und daß diese Wirklichkeitskonstruktionen nicht einfach als "falsch" zu etikettieren sind, wenn sie unserer rationalistischen Wirklichkeitssicht nicht entsprechen.

56a) Allerdings ist die Realität umgekehrt auch immer eine Realität, die im Lichte des Wissens betrachtet wird und mithin eine gesellschaftlich konstruierte ist.

Auch ist die Definition Blums daraufhin zu befragen, was "bewußte Begegnung" meint. So wird etwa "reflexives Begründungswissen" einen höheren Grad an Bewußtheit verlangen als "Gewohnheitswissen". Aber auch das Gewohnheitswissen ist nicht bewußtlos, sondern allenfalls unproblematisch. In der gewohnheitsmäßigen Begegnung mit Welt ist mir diese Welt zwar bewußt (ich weiß um ihr Sosein), aber ich setze mich nicht mit ihr reflexiv auseinander.

57) "Obgleich der gesellschaftliche Wissensvorrat die Alltagswelt integriert und nach Zonen der Vertrautheit und Fremdheit differenziert darbietet, macht er sie als Ganzes doch nicht durchsichtig. Die Wirklichkeit der Alltagswelt erscheint uns immer als eine Zone der Helligkeit vor einem dunklen Hintergrund. Einige Zonen der Wirklichkeit sind hell, andere liegen im Schatten. Ich kann einfach nicht alles wissen, was über sie und von ihr gewußt werden muß" (Berger/Luckmann, 1974[4], S. 46).

58) Im dialektischen Materialismus wird in ähnlicher Weise eine Entsprechung und Vermittlung von Realität (materielle Realität) und Wissen (Gedankenrealität) gesehen. Das folgende längere Zitat macht nicht nur das diesbezügliche Verständnis von Marx deutlich, sondern auch seine Kritik an der Hegelschen Illusion, "das Reale als Resultat des sich in sich zusammenfassenden, in sich vertiefenden und aus sich selbst bewegenden Denkens zu fassen" (MEW 13, S. 632), was ja im übrigen in der Wissenssoziologie nach Berger/Luckmann nicht als Fehler wiederholt wird.

"Für das Bewußtsein ..., dem das begreifende Denken der wirkliche Mensch und daher die begriffne Welt als solche erst das Wirkliche ist, erscheint daher die Bewegung der Kategorien als der wirkliche Produktionsakt - der leider nur einen Anstoß von außen erhält -, dessen Resultat die Welt ist; und dies ist - dies ist aber wieder eine Tautologie - soweit richtig, als die konkrete Totalität als Gedankentotalität, als ein Gedankenkonkretum, in fact ein Produkt des Denkens, des Begreifens ist; keineswegs aber des außer oder über der Anschauung und Vorstellung denkenden und sich selbst gebärenden Begriffs, sondern der Verarbeitung von Anschauung und Vorstellung in Begriffe. Das Ganze, wie es im Kopfe als Gedankenganzes erscheint, ist ein Produkt des denkenden Kopfes, der sich die Welt in der ihm einzig möglichen Weise aneignet, einer Weise, die verschieden ist von der künstlerischen, religiösen, praktisch-geistigen Aneignung dieser Welt. Das reale Subjekt bleibt nach wie vor außerhalb des Kopfes in seiner Selbständigkeit bestehn; solange sich der Kopf nämlich nur spekulativ verhält, nur theoretisch. Auch bei der theoretischen Methode daher muß das Subjekt, die Gesellschaft, als Voraussetzung stets der Vorstellung vorschweben" (MEW 13, S. 632 f).

Die bei Marx angesprochene philosophische Grundfrage nach dem Verhältnis von Denken und Sein, oft dahingehend formuliert, ob der Geist oder die Natur das Ursprüngliche sei, wird von Engels unter folgender Perspektive angegangen:

"Wie verhalten sich unsere Gedanken über die uns umgebende Welt zu dieser Welt selbst? Ist unser Denken imstande, die wirkliche Welt zu erkennen, vermögen wir in unsern Vorstellungen und Begriffen von der wirklichen Welt ein richtiges Spiegelbild der Wirklichkeit zu erzeugen?" (MEW 21, S. 275). Engels wandte sich nun sowohl gegen Hegel als auch gegen Hume und Kant, "die die Möglichkeit einer Erkenntnis der Welt oder doch einer erschöpfenden Erkenntnis bestreiten" (ebd., S. 276). Für Engels ist die schlagendste Widerlegung dieser Auffassung mit der Praxis, d.h. mit Experiment und Industrie gegeben: "Wenn wir die Richtigkeit unsrer Auffassung eines Vorgangs beweisen können, indem wir ihn selbst machen, ihn aus seinen Bedingungen erzeugen, ihn obendrein unsern Zwekken dienstbar werden lassen, so ist es mit dem Kantschen unfaßbaren 'Ding an sich' zu Ende. Die im pflanzlichen und tierischen Körper erzeugten chemischen Stoffe blieben solche 'Dinge an sich', bis die organische Chemie sie einen nach dem andern darzustellen anfing; damit wurde das 'Ding an sich' ein Ding für uns" (ebd., S. 276).

"In dem Augenblick, wo wir diese Dinge, je nach den Eigenschaften, die wir in ihnen wahrnehmen, zu unserm eignen Gebrauch anwenden, in demselben Augenblick unterwerfen wir unsre Sinneswahrnehmungen einer unfehlbaren Probe auf ihre Richtigkeit oder Unrichtigkeit. Waren diese Wahr-

nehmungen unrichtig, dann muß auch unser Urteil über die Verwendbarkeit eines solchen Dings unrichtig sein, und unser Versuch, es zu verwenden, muß fehlschlagen. Erreichen wir aber unsern Zweck, finden wir, daß das Ding unsrer Vorstellung von ihm entspricht, daß es das leistet, wozu wir es anwandten, dann ist dies positiver Beweis dafür, daß innerhalb dieser Grenzen unsre Wahrnehmungen von dem Ding und von seinen Eigenschaften mit der außer uns bestehenden Wirklichkeit stimmen. Finden wir dagegen, daß wir einen Fehlstoß gemacht, dann dauert es meistens auch nicht lange, ehe wir die Ursache davon entdecken; wir finden, daß die unserm Versuch zugrunde gelegte Wahrnehmung entweder selbst unvollständig und oberflächlich oder mit den Ergebnissen andrer Wahrnehmungen in einer durch die Sachlage nicht gerechtfertigten Weise verkettet worden war. Solange wir unsre Sinne richtig ausbilden und gebrauchen und unsre Handlungsweise innerhalb der durch regelrecht gemachte und verwertete Wahrnehmungen gesetzten Schranken halten, solange werden wir finden, daß die Erfolge unsrer Handlungen den Beweis liefern für die Übereinstimmung unsrer Wahrnehmungen mit der gegenständlichen Natur der wahrgenommenen Dinge. Nicht in einem einzigen Fall, soviel bis heute bekannt, sind wir zu dem Schluß gedrängt worden, daß unsre wissenschaftlich kontrollierten Sinneswahrnehmungen in unserm Gehirn Vorstellungen von der Außenwelt erzeugen, die ihrer Natur nach von der Wirklichkeit abweichen, oder daß zwischen der Außenwelt und unsren Sinneswahrnehmungen von ihr eine angeborne Unverträglichkeit besteht" (MEW 19, S. 530 f).

Erscheint diese Ansicht Engels im großen und ganzen als akzeptabel, so muß doch seine letzte Aussage etwas differenzierter gefaßt werden, insoweit die Wirklichkeit als eine gesellschaftlich konstruierte zu sehen ist. Die "objektive Realität" als die "materielle Welt, die außerhalb des menschlichen Bewußtseins und unabhängig von ihm existiert und von diesem widergespiegelt wird" (Philosophisches Wörterbuch, hrsg. v. Klaus/Buhr, 1970[7], S. 802), wird immer nur in einer menschlich bedeutungsvollen gesellschaftlich angeeigneten Form erfahren, die die Mittel ihrer Bestätigung mitliefert. Dann nämlich weicht eine mythische Realitätskonstruktion genausowenig von der "objektiven Realität" ab wie die wissenschaftlich-technische Realitätskonstruktion. Dies scheint jedenfalls solange zu gelten, wie eine Realitätskonstruktion nicht an der anderen gemessen wird. Im Sinne des "Thomas-Theorems" (vgl. Fußnote 56) sind im übrigen Situationen in ihren Folgen real, wenn diese Situationen gesellschaftlich als real definiert worden sind. Dieses Theorem wird in einer Vielzahl ethnologischer Studien bestätigt. So berichtet C. Levy-Strauss von der Wirkung des Zaubers (Levy-Strauss, 1967, S. 183 ff).

59) Mit dieser hier nur kurz skizzierten Auffassung sind schwierige erkenntnistheoretische Probleme gegeben, die hier nicht diskutiert werden können. Zur Plausibilisierung dieser Auffassung jedoch folgende Überlegungen:

Die Welt als "umfassende letzte Realität", die den Menschen hervorgebracht hat und der er zugehört, kann nicht das Produkt des Menschen sein. Doch das, was wir von dieser Welt erfahren und wissen, ist sehr wohl Hervorbringung menschlicher Lebensaktivität. Die "Merk- und Wirkwelt" (J. v. Uexküll) des Menschen ist die im menschlichen Lebenspro-

zeß sich konstituierte und immer wieder neu konstituierbare (d.h. auch erweitert konstituierbare) sinnhafte Reduktion der äußerst komplexen "Welt schlechthin". Diese Reduktion kann auch als Aneignung gefaßt werden: Der Mensch eignet sich die äußere Natur in Prozessen zielgerichteter Aktivität an, um sein Leben zu produzieren. Das heißt, der Mensch hat seine Wirklichkeit, als für ihn sinnhafte Wirklichkeit, selbst hervorgebracht und bringt sie ständig hervor.

Das Wissen des Menschen, im tätigen und reflexiven Umgang mit seiner äußeren Natur erworben, liefert ihm ein Abbild oder Modell von Wirklichkeit, das ihm erlaubt, relative Invarianten festzuhalten, an denen er sein Handeln orientieren kann. Sein Handeln wird in der Einstellung auf ein Ziel oder einen Zweck umso "effektiver" orientiert sein, je genauer die Erfolgsbedingungen für das Handeln vorkalkuliert werden können. Anders ausgedrückt, das Wissen über die Erfolgsbedingungen muß tendenziell mit den realen Erfolgsbedingungen in Übereinstimmung gebracht werden. Wissen bildet - nach Maßgabe aller verfügbaren Daten und Erkenntnisse - Realität ab. [Übrigens hat das dem "ptolemäischen Weltbild" entsprechende Wissen, die Erde sei der Mittelpunkt der Welt, die Sonne drehe sich um die Erde, die Realität - aus damaliger Sicht - durchaus adäquat abgebildet. In diesem Sinne ist es nicht falsch. Es ist eben nur ein Modell, das heute nicht mehr als "objektiv", "richtig", "adäquat" akzeptiert wird. Wenn etwas gestern objektiv war (genauer: als "objektiv" angenommen wurde), heute aber nicht mehr ist, dann kann Objektivität nicht mehr sein als der Konsens in der Beschreibung der Welt. Vgl. hierzu auch G.H. Mead (1976, S. 430): "Es gibt Perspektiven, die aufhören, objektiv zu sein, z.B. das ptolemäische Weltbild oder die Perspektive eines Alkoholikers".] Um des Handlungserfolgs wegen muß das Wissen als Modell der Wirklichkeit mit dieser Wirklichkeit möglichst genau übereinstimmen (eine absolute Übereinstimmung ist nicht möglich, da das Modell immer weniger komplex ist als die Wirklichkeit).

Demgegenüber bildet Wissen, als antizipierend-entwerfendes Wissen, auch Wirklichkeit vor, so daß die bisherige Wirklichkeit an die modellhaft entworfene Wirklichkeitsvariante angepaßt werden kann. Anders ausgedrückt, der Mensch hat die Fähigkeit vorwegzunehmen und zu planen; er kann die äußere Wirklichkeit nach Maßgabe seiner Pläne (Ziel-Wissen und Weg-Wissen) gestalten.

In die Erkenntnis der Wirklichkeit geht immer schon das Wissen ein, das das Erkenntnissubjekt sich von dieser Wirklichkeit gemacht hat: Voranahmen, Interessen, Begriffe, Denkmodelle. Auch die wissenschaftliche Erkenntnis als methodisch kontrollierte Erkenntnis gründet auf der gesellschaftlich geteilten Beschreibung von Wirklichkeit, diese auf der sinnhaften Konstruktion der Wirklichkeit.

Nach Bertalanffy als einem Vertreter des wissenschaftlichen Relativismus und Perspektivismus reicht eine gewisse Übereinstimmung zwischen Wissen und Wirklichkeit, zwischen Erfahrung und realer Welt aus, um die Orientierung des Verhaltens erfolgreich zu ermöglichen. "It is not required that the categories of experience fully correspond to the real universe, and even less that they represent it completely" (Bertalanffy, 1969, S. 241). Lediglich ein gewisser Isomorphismus, d.h. eine umkehrbar eindeutige Beziehung, ist nach Bertalanffy erforderlich: "It is

sufficient that a certain degree of isomorphism exists between the experienced world and the 'real' world, so that the experience can guide the organism in such way as to preserve its existence. ... Perception and experience categories need not mirror the 'real' world; they must, however, be isomorphic to it to such degree as to allow orientation and thus survival" (ebd., S. 241).

60) Vgl. Edmund Husserl (1950, S. 293 f). Der "Gesamtgegenstand" wird nicht in den Synthesen materiell erzeugt, wohl aber als solcher konstituiert. Das bedeutet von vornherein eine Entsprechung des Gesamtgegenstands in der gesellschaftlich-objektiven Realität der Dinge und in der begrifflichen Realität. Beides ist aber nicht als Getrenntes faßbar, denn es gibt keine gesellschaftliche Wirklichkeit ohne die Gesamttätigkeit der Menschen, in der die symbolische Aktivität zentralen Stellenwert hat. (Wohl sind Realität und Begriff, Wirklichkeit und Wissen, zu unterscheiden, aber in unserem Alltag gehen wir fast selbstverständlich von einem naiven Begriffsrealismus aus, in dem unsere gedankliche Vorstellung mit dem Gegenstand außer uns zusammenfällt.)

61) Vgl. Roland Barthes (1976[4], S. 92 ff). Barthes hat am Beispiel des Mythos (Mythos hier gemeint im Sinne von Mythen des französischen Alltagslebens; vgl. ebd., S. 7) sehr klar ein dreidimensionales Schema (das Bedeutende, das Bedeutete, das Zeichen) aufgewiesen, das ich hier für meine Zwecke (was ist ein Gesamtgegenstand?) adaptiert habe.

Auch läßt sich das semiologische Schema Barthes' auf die Schützschen Konstruktionen ersten und zweiten Grades übertragen (Schütz, 1971 b, S. 7: "Die Konstruktionen, die der Sozialwissenschaftler benutzt, sind daher sozusagen Konstruktionen zweiten Grades: es sind Konstruktionen jener Konstruktionen, die im Sozialfeld von den Handelnden gebildet werden, deren Verhalten der Wissenschaftler beobachtet und in Übereinstimmung mit den Verfahrensregeln seiner Wissenschaft zu erklären versucht.") Demnach sind in den Konstruktionen der Sozialwissenschaftler zwei semiologische Systeme enthalten: Objektsprache und Metasprache (vgl. Barthes, 1976[4], S. 93 f).

In der Rede über die gesellschaftliche Wirklichkeit befindet sich der Sozialwissenschaftler im zweiten semiologischen System, wo das Zeichen an die Stelle des Phänomens (und an die Stelle der unmittelbaren Erfahrung des Phänomens) tritt. Über das Zeichen und nicht über das Phänomen vermittelt, ist die Erfahrung eine mittelbare. Hier ist die unmittelbare Erfahrung zunächst ausgeblendet. Das Wissen, das im unmittelbaren Umgang mit Dingen erworben wird, hat sich polythetisch in den Aktvollzügen auf der Ebene des tätigen Handelns aufgebaut; es gründet nicht auf dem Zeichen, sondern auf den Phänomenen und beinhaltet das Lernen der Bedeutung sowie das Lernen der Bezeichnung. In diesem Prozeß wird ein sinnhaft konstituiertes und gesellschaftlich bedeutetes Phänomen auf der Gegenstandsebene angeeignet. Demgegenüber eigne ich mir einen Gesamtgegenstand wie "gesellschaftliche Wirklichkeit" auf der Ebene des Zeichens bzw. der mittelbaren Erfahrung an.

62) Ist mir die gesellschaftliche Wirklichkeit als Gesamtgegenstand einer Synthesis im Wissen zuhanden, so kann ich auf dem Hintergrund dieses Wissens die bezeichneten Phänomene in größerer Klarheit erkennen. Der skizzierte Zusammenhang von Gesamtgegenstand und Erkenntnis scheint dabei nicht ohne Bezüge zur Marxschen Methode, vom Abstrakten zum Konkreten aufzusteigen. In dieser Methode "führen die abstrakten Bestimmungen zur Reproduktion des Konkreten im Weg des Denkens", seiner Reproduktion als Gedankentotalität also. Die Methode sei "die Art für das Denken ..., sich das Konkrete anzueignen, es als ein geistig Konkretes zu reproduzieren. Keineswegs aber der Entstehungsprozeß des Konkreten selbst" (Marx, 1974[2], S. 22; vgl. S. 21 f). Es erscheint interessant, einmal einen entsprechenden Vergleich anzustellen, der hier allerdings nicht geleistet werden kann.

63) Dabei ist Konsens noch kein hinreichendes Kriterium für die Verobjektivierung einer Wirklichkeitskonstruktion. Es wäre also zuwenig, den Weltuntergang für den 28.3.82 zu behaupten und Konsens bei einer angebbaren Zahl von Personen zu finden. - Daß es Immunisierungsstrategien gibt, die eine solche Wirklichkeitskonstruktion im nachhinein schützen und rechtfertigen, ist eine andere Sache. Auch wenn die Welt nicht untergeht, kann unter Einsatz von Hilfskonstruktionen (zusätzliche Bedingungen) eine Bestätigung der ursprünglichen Ansicht und der daraus erwachsenen Haltung erfolgen. - Über Konsens hinaus muß eine Wirklichkeitskonstruktion irgendeinen Erfolg versprechen und einlösen, der die Bereitschaft bzw. Bedingung zu ihrer Objektivierung schafft.

64) Fundierend für die These der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit ist es, die Auffassung einer bedeutungsmäßig unabhängig vom Menschen bestehenden Realität, die einer direkten von unseren theoretischen und begrifflichen Schemata unabhängigen Erkenntnis zugänglich ist, aufzugeben. Das Modell, das wir uns von der Realität machen, ist eine gesellschaftlich relative Konstruktion, die letztlich im Verstehenshorizont der jeweiligen Allgemeinsprache gründet und auf die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit rückverweist. Am radikalsten ist dieser relativistische Ansatz im Zusammenhang mit der Sapir-Whorf-Hypothese formuliert worden. Helmut Gipper in seiner Untersuchung zur Relativität der Sprache und des Denkens (1972, S. 248 f): "Das Denken jedes Menschen ist insofern 'relativ' zu den Ausdrucksmöglichkeiten der verfügbaren Sprachsysteme und ihrer semantischen Strukturen, als es nur Gestalt gewinnen kann, indem es sich diesen gegebenen Bedingungen fügt. Abstraktes Denken auf höheren Stufen kann sich durch die Schaffung künstlicher Symbolsysteme von den Gemeinsprachen emanzipieren, ohne deshalb jedoch völlig sprachunabhängig zu werden. Denn hinter den Verstehenshorizont der Allgemeinsprache ist letztlich nicht zurückzugehen. Er bleibt letzte Bedingung der Möglichkeit von Verständigung und Verstehen. ..."

Auch Schütz beschäftigt sich mit der Sprache als dem bedeutungshaften Ausdruckssystem für die gesellschaftlich als wichtig festgelegten Einzelheiten der Welt (vgl. Schütz, 1971 b, S. 402 f).

65) Die Sapir-Whorf-Hypothese, das sogenannte "linguistische Relativitätsprinzip" (vgl. Helmut Gipper, 1972), besagt in der Interpretation von Adam Schaff, "daß die sogenannten primitiven Völker wegen ihrer vollkommen anderen Daseinsbedingungen auch eine vollkommen andere Psyche besitzen als wir - eine Psyche, die auf einer anderen Logik fußt ... oder auch auf einer andersartigen Artikulation der Welt, wie die radikale Version der Sapir-Whorf-Hypothese lautet" (Adam Schaff, 1970, S. 47). In seiner Ablehnung dieser Hypothese, die von seiner Abneigung dem Relativismus gegenüber gespeist wird, führt er im wesentlichen die - wie er sagt - Tatsache ins Feld, "daß Menschen, unabhängig von historischen, zivilisatorischen, kulturellen Unterschieden, Rassenunterschieden und so weiter, nicht nur einander verstehen, sondern analoge Zustände, insbesondere emotionelle, erleben. ..." (ebd., S. 47). Auch schließt er sich der Argumentation an, die die Unterschiede in der Artikulation der Welt "im Vergleich zu dem, was alle Sprachen und die mit ihnen verbundenen Denksysteme eint", als unbedeutend deklariert und darauf verweist, "daß sich jede Sprache entsprechend anpassen läßt, um zum Korrelat einer anderen Sprache zu werden, weil in ihr die potentiellen Möglichkeiten der verschiedenartigen Erfassung der objektiven Wirklichkeit enthalten sind" (ebd., S. 48). Folgt man dagegen Whorf, so läßt sich zwar weder das Faktum interkultureller Verständigung noch die Möglichkeit, strukturell verschiedene Sprachen wechselseitig zu übersetzen, leugnen (wie wäre sonst ein Verstehen fremder Kulturen möglich?), die Schwierigkeiten dieser Übersetzung bleiben jedoch offensichtlich (vgl. etwa Whorf, 1963, S. 15 ff, 32 ff, 37 f, 66 f, 77 ff, 102 ff). Nicht nur geht Whorf davon aus, die Logik des Verstehens sei erforschbar (S. 38), sondern er lehnt auch die Auffassung ab, Kultur und Sprache würden in allen ihren Bestandteilen aufeinander einwirken und wechselseitig total voneinander bedingt sein (ebd., S. 79, Fn 2) und spricht lediglich von "Affinitäten zwischen (a) kulturellen Normen und Verhaltensregeln und (b) großen linguistischen Strukturen" (ebd., S. 78 f, S. 101). Von daher läßt sich auch die übersteigerte Version der Sapir-Whorf-Hypothese von der Hand weisen, die besagen könnte, daß die Sprache die Wirklichkeit schaffen würde. Die Sprache schafft nicht die Wirklichkeit, sondern liefert ein Wirklichkeitsbild, d.h. eine Beschreibung (der "objektiven" Wirklichkeit), die als kulturspezifische Beschreibung jedoch selektiv ist. Allerdings sehe ich aus oben schon dargelegtem Grunde nicht (vgl. das vorstehende Whorf-Zitat), daß Whorf einen "extremen Idealismus" repräsentieren würde, wie Schaff in seiner ansonsten differenzierten Auseinandersetzung mit der Sapir-Whorf-Hypothese behauptet (Schaff, 1964, S. 79). Allerdings geht Schaff auch davon aus, daß diese Hypothese interpretationsbedürftig ist (vgl. ebd., S. 91) und erkennt als fruchtbaren Gedanken die Behauptung an, "daß das System der Sprache, in der wir denken, auf die Art unserer Perzeption der Wirklichkeit und infolgedessen auf die Art unseres Verhaltens einwirkt" (ebd., S. 88). Zu Recht wendet er sich gegen die Auslegung, Sprache sei willkürliche Übereinkunft (vgl. ebd., S. 89). Aber mit der "objektiven Realität" ist es so einfach nicht, wie Schaff meint; ihre Gegenstände sind menschlich bedeutete Gegenstände und nicht einfach physische Gegenstände (vgl. ebd., S. 73); erst mittels Sprache werden sie für uns als Gegenstände mit bestimmten Eigenschaften etc. klassifizierbar. Überspitzt formuliert hat noch kein Mensch die "objektive Realität" gesehen, weil der Mensch in einer ihm spezifischen - wenn auch nicht unveränderlichen - Merk- und Wirkwelt (vgl. v. Uexküll) lebt, die Selektion und Sinnstif-

tung zugleich ist auf dem Hintergrund der "objektiven Realität" als letztem Bezugssystem unseres Denkens, Fühlens und Handelns. Wohl existiert die objektive Realität "unabhängig vom Geist", und sie ist uns durch den Filter menschlicher Merk- und Wirkwelt als äußerst komplexe Welt schlechthin (vgl. Luhmann) erkennbar, was Schaff in ähnlicher Weise (vgl. ebd., S. 157) in seiner Reformulierung der materialistischen Widerspiegelungsthese betont. In seinem Beispiel der unterschiedlich differenzierten Wahrnehmung im Falle des Schnees (vgl. ebd., S. 164) verlagert er die Unterschiede und Sorten von Schnee in die objektive Natur: "Nicht wir schaffen willkürlich die Unterschiede und Sorten von Schnee; sondern sie sind objektiv in der Natur vorhanden" (ebd.) Gegen diese Sichtweise ist einzuwenden, daß "Schnee" (und das ist ja bereits eine Kategorisierung) in der objektiven Realität nicht schon in solchen Unterschieden und Sorten "an sich" vorkommt; soundsoviel Sorten Schnee zu unterscheiden, ist eine menschlich-gesellschaftliche Übereinkunft, eine Klassifikation, durch die wir Dinge der Natur zu "Dingen für uns" machen. Schaff reißt nun aber Übereinkunft und lebenspraktische Notwendigkeit auseinander, denn für ihn sind solche Unterschiede im Wortschatz einer bestimmten menschlichen Gesellschaft "keineswegs ein Werk der Konvention", sondern ein "Gebot der Lebenspraxis: Für die Mitglieder dieser Gemeinschaft war die Unterscheidung der Sorten und Zustände des Schnees eine Frage von Leben und Tod" (ebd., S. 164). Demgegenüber gründet für mich vielmehr die Konvention auf der Lebenspraxis - zugegebenermaßen ein feiner Unterschied, der jedoch die Zustimmung zu Aussagen Schaffs über die "gesellschaftliche Praxis" (vgl. ebd., S. 154 - 167) dort relativiert, wo es um "objektive Realität" und "objektive Wahrheit" geht. "Objektive Wahrheiten" als unbegrenzt gültige Wahrheiten gibt es nicht - nicht einmal in der Wissenschaft - und dort, wo Wahrheiten mit diesem Anspruch auftreten und auch als objektiv akzeptiert werden, scheint ihre Objektivität auf einem Konsens zu beruhen. Ein typisches Beispiel hierfür ist mit der sog. Kopernikanischen Wende gegeben, die das ehemals "objektive" ptolemäische geozentrische Weltbild ablöste und durch das schließlich als objektiv akzeptierte heliozentrische Weltbild ersetzte, das zweifellos die äußere Realität "richtiger" abbildet (gerade dieses Beispiel zeigt, daß "objektiv" einem für das Handeln relevanten Konsens entspricht und keine Frage definitorischer Willkür ist). Diese Überlegungen zielen direkt auf eine "Konsenstheorie der Wahrheit" (vgl. Habermas, 1972 a, S. 123 ff), die allerdings ihre Basis in einem sinnhaften Weltbild findet, welches gesellschaftlich begründet ist, so daß die Art des Konsens nicht willkürlich, sondern praktisch und sprachlich vermittelt ist. - Möglicherweise gehen Differenzen zwischen Schaffs und meiner Sicht des Problems auf unterschiedlichen Sprachgebrauch zurück oder liegen schon in einer differierenden Interpretation der Sapir-Whorf-Hypothese. H. Gipper verweist - was das Werk von Schaff betrifft - auf "polnisch-deutsche Übersetzungsschwierigkeiten" (S. 49 ff). Jedenfalls läßt sich Schaff nicht als Vertreter eines mechanistischen Materialismus interpretieren, und ihm kommt das Verdienst zu, die sprachphilosophische Diskussion mit der Position seines dialektischen Verständnisses von Materialismus bzw. der marxistischen Sprachphilosophie korrespondiert zu haben. Ihm ist zweifellos eine wissenschaftlich saubere und besonnene Arbeits- und Argumentationsweise zu bescheinigen (vgl. ebd., S. 68). [Zur vertieften Auseinandersetzung mit der Sapir-Whorf-Hypothese verweise ich auf Gipper, der auch die internationale Diskussion berücksichtigt hat und einen ausgewo-

genen Antwortversuch zu seiner Themafrage "Gibt es ein sprachliches Relativitätsprinzip" unternimmt (vgl. ebd., S. 248 f).] Ein anderer Marxist, Antonio Gramsci, kommt - was das Objektivitätsproblem betrifft - zu einer m.E. klareren Sicht als Schaff: "Ist es möglich, daß eine außergeschichtliche und außermenschliche Objektivität existiert? Aber wer wird eine solche Objektivität beurteilen? Wer wird diesen 'Standpunkt des Kosmos an sich' vertreten und was bedeutet ein solcher Standpunkt? ... Objektiv bedeutet immer 'menschlich objektiv', was dem 'geschichtlich Objektiven' genau entspricht, d.h. objektiv würde 'universell objektiv' bedeuten. Der Mensch erkennt objektiv, wenn diese Erkenntnis für das ganze, in einem einheitlichen Kultursystem geschichtlich vereinigte Menschengeschlecht wirklich ist. ..." (Gramsci, 1967, S. 227 f). Einwände gegen die letztere Sicht (oder handelt es sich bloß um eine hypothetische Konstruktion?) habe ich aber insofern, als ich vermute, daß ein solchermaßen einheitliches Kultursystem Oktroyierung und Vereinseitigung, also Zerstörung menschlich-kultureller Vielfältigkeit, beinhalten würde, und lehne mit Whorf den im Vereinheitlichungsgedanken liegenden Glauben an die prinzipielle Überlegenheit des europäischen Sprachtyps, der im übrigen ja auch den historischen Materialismus artikuliert hat, ab (vgl. Whorf, 1963, S. 130 ff). Zustimmend nehme ich aber dann wieder Gramscis Kritik am metaphysisch-materialistischen Objektivitätsbegriff zur Kenntnis, der ihm zufolge eine auch außerhalb des Menschen existierende "Objektivität" zu vertreten scheint. "Wird aber behauptet, es gäbe eine Wirklichkeit auch ohne die Existenz des Menschen, so bedient man sich entweder einer Metapher, oder man verfällt einer Form des Mystizismus. Wir kennen die Wirklichkeit nur im Verhältnis zum Menschen. Und da der Mensch geschichtliches Werden ist, sind auch Erkenntnis und Realität ein Werden, ist auch Objektivität ein Werden, etc." (Gramsci, 1967, S. 228).

66) Damit ist nicht gemeint, daß die Idee (die Sprache, das Denken) die Wirklichkeit hervorbringen würde (vielmehr sind die Ideen Hervorbringungen des wirklichen Lebensprozesses, der selbst durch diese Ideen strukturiert wird). Das Verhältnis von Sprache, Denken und Wirklichkeit wird fernab solcher Fehldeutungen von Whorf wie folgt konzeptualisiert:

"Man fand, daß das linguistische System (mit anderen Worten, die Grammatik) jeder Sprache nicht nur ein reproduktives Instrument zum Ausdruck von Gedanken ist, sondern vielmehr selbst die Gedanken formt, Schema und Anleitung für die geistige Aktivität des Individuums ist, für die Analyse seiner Eindrücke und für die Synthese dessen, was ihm an Vorstellungen zur Verfügung steht. Die Formulierung von Gedanken ist kein unabhängiger Vorgang, der im alten Sinne dieses Wortes rational ist, sondern er ist beeinflußt von der jeweiligen Grammatik. Er ist daher für verschiedene Grammatiken mehr oder weniger verschieden. Wir gliedern die Natur an Linien auf, die uns durch unsere Muttersprachen vorgegeben sind. Die Kategorien und Typen, die wir aus der phänomenalen Welt herausheben, finden wir nicht einfach in ihr - etwa weil sie jedem Beobachter in die Augen springen; ganz im Gegenteil präsentiert sich die Welt in einem kaleidoskopartigen Strom von Eindrücken, der durch unseren Geist organisiert werden muß - das aber heißt weitgehend: von dem linguistischen System in unserem Geist. Wie wir die Natur aufgliedern, sie in Begriffen

organisieren und ihnen Bedeutungen zuschreiben, das ist weitgehend davon bestimmt, daß wir an einem Abkommen beteiligt sind, sie in dieser Weise zu organisieren - einem Abkommen, das für unsere ganze Sprachgemeinschaft gilt und in den Strukturen unserer Sprache kodifiziert ist. Dieses Übereinkommen ist natürlich nur ein implizites und unausgesprochenes, aber sein Inhalt ist absolut obligatorisch; wir können überhaupt nicht sprechen, ohne uns der Ordnung und Klassifikation des Gegebenen zu unterwerfen, die dieses Übereinkommen vorschreibt" (Whorf, 1963, S. 12).

Diese Erkenntnis ist nun nicht nur von zentraler Bedeutung für die Sozialwissenschaften resp. die Soziologie, sondern ebenso für die Naturwissenschaft, nämlich in dem Sinne, daß es keine ungedeuteten Tatsachen an sich gibt. Kein Individuum habe die Freiheit, "die Natur mit völliger Unparteilichkeit zu beschreiben", sondern sei eben, "während es sich am freiesten glaubt, auf bestimmte Interpretationsweisen beschränkt ... Wir gelangen daher zu einem neuen Relativitätsprinzip, das besagt, daß nicht alle Beobachter durch die gleichen physikalischen Sachverhalte zu einem gleichen Weltbild geführt werden, es sei denn, ihre linguistischen Hintergründe sind ähnlich oder können in irgendeiner Weise auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden (be calibrated)" (ebd., S. 12). Trotz aller Differenzen in Detailfragen ergibt sich doch auf der Grundlage der verschiedenen "indoeuropäischen Dialekte" - für die Whorf einen gemeinsamen Nenner feststellt - eine weitestgehende Übereinstimmung in der Beschreibung der naturwissenschaftlich analysierten Welt; Whorf spricht sogar von der "Einstimmigkeit der Weltbeschreibung in der Gemeinschaft der modernen Naturwissenschaftler" (ebd., S. 13) und scheint damit eine ähnliche Position zu beziehen wie Thomas Kuhn, der die Forschung auf ein Paradigma (vgl.: Kuhn, 1973; 1978) verpflichtet sieht.

Die Erkenntnis Whorfs, daß kein Individuum die Natur völlig unparteilich beschreiben könne, ist keine vereinzelte. So stellt Richard J. Bernstein fest, wir wüßten heute, "daß das, was wir Tatsache oder Beobachtung nennen, selbst theorieabhängig und nach unseren begrifflichen Schemata geprägt ist. Es gibt keine uninterpretierten 'brute facts', die einfach 'da draußen' sind, unbeeinflußt von unseren theoretischen oder begrifflichen Schemata" (Bernstein, 1979, S. 56). In vergleichbarer Weise spricht Schütz (1971 b, S. 5) von "interpretierten Tatsachen" (vgl. auch: Fromm, 1974, S. 49 f). Auch zeigt der mißlungene Versuch einer theoriefreien Beobachtungssprache, daß es Sinnesdaten an sich und reine Beobachtungsdaten nicht geben kann; immer sind die möglichen Beobachtungen und gewinnbaren Daten soziokulturell vorbedeutet. Ähnliches formuliert auch Popper, wenn er feststellt, alles Erkennen sei theoriegetränkt, auch unsere Beobachtungen (Karl R. Popper, 1974^2, S. 85 f).

"Die klassische Erkenntnistheorie, die unsere Sinneswahrnehmungen als 'gegeben' nimmt, als 'Daten', aus denen unsere Theorien durch einen Induktionsvorgang abzuleiten sind, kann nur als vordarwinistisch gekennzeichnet werden. Sie übersieht, daß die angeblichen Daten in Wirklichkeit Anpassungsreaktionen und daher Deutungen sind, die Theorien und Vorurteile einschließen und, wie Theorien, mit vermuteten Erwartungen durchsetzt sind; sie übersieht, daß es keine reine Wahrnehmung, kein reines Datum geben kann, ebensowenig wie es eine reine Beobachtungssprache geben kann, da alle Sprachen von Theorien und Mythen durchsetzt sind" (Popper 1974^2, S. 165).

Popper geht sogar so weit zu behaupten, es gäbe kein Sinnesorgan, "in das nicht antizipierende Theorien genetisch eingebaut wären". Die Disposition, auf biologisch bedeutsame Situationen zu reagieren, sei in dem jeweiligen Sinnesorgan verankert. Damit sei beispielsweise in das Auge die Theorie eingebaut, "daß genau diese die bedeutsamen Situationen sind, zu deren Unterscheidung das Auge zu verwenden ist". "Was als bedeutsame Eingabegröße aufgenommen wird (und eine Reaktion auslösen kann), und was übergangen wird, das hängt völlig von der angeborenen Struktur (dem 'Programm') des Organismus ab" (ebd., S. 86).

Der Unterschied zwischen Popper und Whorf liegt offensichtlich darin, daß Popper von angeborenen physiologischen Strukturen und Whorf von erworbenen Sprachstrukturen ausgeht. Von beiden werden jedoch die "brute facts" abgelehnt.

67) Edward Sapir, The Status of Linguistics as a Science, in: Selected Writings of Edward Sapir, Berkeley 1958, S. 162; zitiert nach: Whorf (1963, S. 74) und Schaff (1964, S. 72), letzterer mit Quellenangabe.

Wenn auch in anderer Akzentuierung finden sich diese Gedanken schon bei Marx/Engels, die einerseits sehen, daß alle gesellschaftlichen Verhältnisse sprachlich nur als Begriffe ausgedrückt werden können (MEW 3, S. 347), also Wirklichkeit nur in und mittels der Sprache begriffen werden kann und andererseits die enge Verbindung von Sprache und Bewußtsein betonen:

"Die Sprache ist so alt wie das Bewußtsein - die Sprache ist das praktische, auch für andre Menschen existierende, also auch für mich selbst erst existierende wirkliche Bewußtsein, und die Sprache entsteht, wie das Bewußtsein, erst aus dem Bedürfnis, der Notdurft des Verkehrs mit andern Menschen" (MEW 3, S. 30).

Neben diesem Hinweis auf die Intersubjektivität von Sprache beleuchten Marx/Engels an anderer Stelle den Zusammenhang von Gedanke, Sprache und Wirklichkeit (MEW 3, S. 432 f):

"Für die Philosophen ist es eine der schwierigsten Aufgaben, aus der Welt des Gedankens in die wirkliche Welt herabzusteigen. Die unmittelbare Wirklichkeit des Gedankens ist die Sprache. Wie die Philosophen das Denken verselbständigt haben, so mußten sie die Sprache zu einem eignen Reich verselbständigen. Dies ist das Geheimnis der philosophischen Sprache, worin die Gedanken als Worte einen eignen Inhalt haben. Das Problem, aus der Welt der Gedanken in die wirkliche Welt herabzusteigen, verwandelt sich in das Problem, aus der Sprache ins Leben herabzusteigen.

Wir haben gezeigt, daß die Verselbständigung der Gedanken und Ideen eine Folge der Verselbständigung der persönlichen Verhältnisse und Beziehungen der Individuen ist. Wir haben gezeigt, daß die ausschließliche systematische Beschäftigung mit diesen Gedanken von seiten der Ideologen und Philosophen und damit die Systematisierung dieser Gedanken eine Folge der Teilung der Arbeit ist ... Die Philosophen hätten ihre Sprache nur in die gewöhnliche Sprache, aus der sie abstrahiert

ist, aufzulösen, um sie als die verdrehte Sprache der wirklichen Welt zu erkennen und einzusehen, daß weder die Gedanken noch die Sprache für sich ein eignes Reich bilden; daß sie nur Äußerungen des wirklichen Lebens sind."

68) Es handelt sich bei diesem Bewußtsein gewissermaßen um ein niederes Bewußtsein; die Dinge werden für das gehalten, als was sie gelernt wurden zu sehen: man weiß eben, daß Realität "so und nicht anders" ist; sie wird fraglos akzeptiert, weil sie als gegenständlich und legitimatorisch bestätigt erfahren wird und es möglich ist, in ihr zu leben und zu handeln. Dieses Bewußtsein stellt also nicht in Frage, es ist verdinglicht und nicht reflexiv und somit das subjektive Pendant der verregelten Institution.

69) Das Wissen ist prinzipiell unabgeschlossen, wie auch die Wirklichkeit kein geschlossenes System von in ihren Wahrscheinlichkeiten vollständig definierten Ereignissen ist. Neue Wirklichkeitsbestimmungen entstehen dort, wo Menschen spielerisch oder aus Überlebenswillen ihre Wirklichkeit - und sei es in Nuancen - neu auslegen (vgl. die Überlegungen zur "reflexiven Institution" in Kap. A I und zur "inventiven Praxis" in Kap. C I).

70) Unter dem gesellschaftlich dokumentierten Wissen verstehe ich das in schriftlicher Form niedergelegte Wissen: Theorieansätze und Erfahrungsberichte sowie deren Diskussion (sofern schriftlich fixiert, etwa in Fachzeitschriften).

71) Vgl. etwa die Übersicht von Wallner u.a. (1977) oder Matthes (1973). Anführen ließen sich die Perspektiven der Strukturell-funktionalen Theorie, der Verhaltenstheoretischen Soziologie, des Symbolischen Interaktionismus, der Ethnomethodologie, der Konflikttheorie, der Marxistischen Soziologie, der Kritischen Theorie usw.

72) Die der "Institution" entsprechenden Vorstellungskomplexe bei Schütz sind im wesentlichen mit "Wirklichkeitsbereich" und "Typisierung" gegeben. In ihrer sozialen Gliederung entspricht die Alltagswelt weitgehend dem Institutionengefüge.

73) Vgl. Niklas Luhmann (1970, S. 28 ff). Mit der Ersetzung des Begriffs der Institution durch den der Institutionalisierung erhofft Luhmann sich einen Erkenntnisgewinn. Die terminologische Neubildung "Institutionalisierung" übersetzt den alten Begriff der Institution "ins Prozeßhafte, Dynamische, Funktionelle" (ebd., S. 28). "Man kann dann offenlassen, was eine Institution ist und mit welchem Recht sie gilt und sich der Frage zuwenden, was sie leistet und wie sie ihre Funktion erfüllt" (ebd.).

74) Heute wird die Vergesellschaftung von Wissenschaft weitaus stärker betont als zu Schütz' Zeiten, und dessen Trennung von Welt der Wissenschaft und Welt des Wirkens ist in der Applikation der Wissenschaft ad absurdum geführt (zur Wissenschaft als Produktivkraft vgl. Habermas, 1971[4], 1971[5]; Stölting, 1974; G. Böhme, u.a., 1974). Eine Ansicht wie die Schützsche kann heute nur als "naive Variante" des Wissenschaft-Praxis-Verhältnisses bezeichnet werden. Auch die wert- und praxisdistanzierte Entscheidung für eine reine Wissenschaft ist eine Entscheidung über (außerwissenschaftlichen) Sinn und Ziel von wissenschaftlicher Theorie und Forschung. Heute stellt sich das Problem weniger in der Entscheidung für die Position einer wertfreien oder einer wertenden Sozialwissenschaft und parteinehmenden wissenschaftlichen Forschung, sondern mehr in der Entscheidung für eine sozialtechnologische oder kommunikative Verwendung wissenschaftlichen Wissens (die Art der Verwendung wird schon im Konzeptualisierungs- und Produktionszusammenhang wissenschaftlichen Wissens prädisponiert). Die Diskussion zur Verantwortung der Wissenschaft (vgl.: Reid, 1972; R. Schneider, 1976; H. Hülsmann, 1977) hat zudem die gesellschaftliche Problematik einer wertfrei betriebenen, damit letztlich verantwortungslosen Forschung deutlich gemacht. Schließlich ist die Trennung von wertfreier und werthafter Forschung als relevante Unterscheidung insofern in Frage gestellt worden, als ein übergreifender Bezugspunkt für eine radikale Wissenschafts- und Zivilisationskritik sich mit dem Problem der rationalistischen Einseitigkeit der wissenschaftlich-technischen Zivilisation, der Wissenschaftsgläubigkeit und Wissenschaftsüberschätzung anbietet. Zur Kritik an der Wissenschaft als neuzeitlicher Mythos vgl. etwa: Feyerabend (1976, 1979).

75) Vgl. Alfred Schütz (1974, S. 24 ff).

76) Diese praktische Intention scheint sich mir noch am ehesten bei Habermas abzuzeichnen. Vgl. etwa seine Unterscheidung von technischen und praktischen Fragen (Habermas, 1971[4], S. 11) und seine Option auf eine Theorie, die sich als katalysatorisches Element des Lebenszusammenhangs versteht, den sie "als einen integralen Zwangszusammenhang unter dem Gesichtspunkt seiner möglichen Aufhebung" begreift (ebd., S. 9). Diese praktisch-humanisierende Dimension der Kritischen Theorie wird auch bei Horkheimer deutlich (vgl. Horkheimer, 1970, S. 56).

77) So etwa bei Runkel (1976), Tietgens (1979), Niessen (1977; 1979), die Alfred Schütz in ihren Begründungszusammenhang mit einbeziehen.

78) Für die Erwachsenenbildung formuliert v. Werder: "Alltagserwachsenenbildung geht von der alltäglichen Lebenssituation der Erwachsenen aus. ... Die Auswahl der Bildungsinhalte richtet sich nach den alltäglichen Problemen der Erwachsenen, die ihre Identität, ihr Vorwissen und ihre Alltagsroutine in Frage stellen. Um diese Probleme aufzufinden, müssen die Erwachsenenbildner in einen Dialog mit den Adressaten treten. Dieser Dialog über die Bewältigung entscheidender Lebensprobleme muß die in der alltäglichen Freizeit vorherrschenden pseudogemeinschaftlichen Verkehrsformen überwinden. In solidarischen Kontakten und gemeinsamen Aktivitä-

ten von Erwachsenenbildner und Adressat kann die Lebenswelt ihre Verdinglichung und bewußtlose Routine verlieren" (v. Werder, 1978 b, S. 35).

"Aus der Soziologie des Alltagslebens kann die Erwachsenenbildung lernen, daß sie vom Alltagswissen der Adressaten als subjektiver Basis freiwilliger Bildungsprozesse ausgehen muß. Ohne Berücksichtigung des routinierten Vorwissens und der unbefragt vertrauten Strukturen des Alltags der Erwachsenen bleiben alle Versuche der Erweiterung des Wissensvorrats der Erwachsenen illusorisch" (ebd., S. 37).

Ähnlich vertritt auch Thiersch (1978, S. 6) die These, Alltagsorientierung müsse "ein notwendiges Moment progressiver Sozialpädagogik sein."

79) So faßt Deppe-Wolfinger die Theorieansätze der außerschulischen Jugendarbeit zusammen (1972, S. 16 ff).

80) Böhnisch/Schefold (1973, S. 56 ff); Bierhoff (1976 a, S. 15 f); Bäumler (1977, S. 230 f).

81) Vgl. die vorbereitenden Überlegungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Jugendarbeit in: Bierhoff (1976 a - d; 1977, S. 179 ff).

82) Schütz thematisiert verschiedene Wissensvorräte; dabei läßt sich der lebensweltliche Wissensvorrat bzw. lassen sich die Konstruktionen des alltäglichen Denkens als Alltagswissen bezeichnen, die Konstruktionen der Sozialwissenschaften als wissenschaftliches Wissen. Schütz spricht hier auch von Konstruktionen erster (Alltagswelt) und zweiter Stufe (Sozialwissenschaften).

Das Verhältnis von alltagsweltlichem Wissen und wissenschaftlichem Wissen findet sich bei Schütz insbesondere im Verhältnis der Konstruktionen des alltäglichen und der des wissenschaftlichen Denkens wieder. Auch die Formulierung "Verhältnis von Wissenschaft und Praxis" läßt sich auf die Schützsche Unterscheidung der beiden Konstruktionen beziehen.

Der uneinheitliche Begriffsgebrauch in der Literatur spiegelt sich auch in der vorliegenden Arbeit wider. Synonym zu Alltagswissen werden gebraucht: lebensweltliches Wissen, alltagsweltliches Wissen, erfahrungsweltliches Wissen, Erfahrungswissen; ebenso werden wissenschaftliches Wissen und theoretisches Wissen gleichbedeutend verwandt; in der Regel wird auch zwischen Wissen und Wissensvorrat nicht unterschieden. Schütz selbst spricht im Falle des so übersetzten "Alltagswissens" (vgl. die Anmerkung der Übersetzer zu Schütz, 1971 b, S. 3 n) von "Common Sense", was den "Erfahrungsstil lebensweltlichen Verstehens im alltäglichen Umgang" meint.

.) Zur Unterscheidung von alltagsweltlicher und wissenschaftlicher Sinndeutung und zum Verhältnis von alltagsweltlichem und wissenschaftlichem Wissen vgl.: Niessen (1977; 1979), Corneließen (1976).

84) Mit "tätiger Praxis" meine ich den unmittelbaren Umgang mit Welt auf der Ebene der Phänomene, d.h. eine Praxis des "Wirkhandelns". Der Gegensatz wäre mit der "reflexiven" Praxis wissenschaftlicher Kontemplation und Diskurse gegeben, die sich auf der Ebene der Zeichen bewegt. Unter "tätiger Reflexion" verstehe ich eine Reflexion, die im Felde des Wirkhandelns, unmittelbar mit den Handlungen verbunden, erfolgt. Als Gegensatz ließe sich hier die "wissenschaftliche Reflexion", die sich durch die beobachtende Distanz zum Handlungszusammenhang ausweist, nennen.

85) Mit dieser Beschreibung ist das Problem nun sicherlich nicht erschöpfend erörtert. Es bleibt etwa ungeklärt, ob die "tätige" Praxis der ersten Ebene in ihren alltagsweltlichen Typisierungen und Deutungsmustern nur als unmittelbare Erfahrung gefaßt werden kann oder die mittelbare Erfahrung mit ihren zu bedeutenden Zeichen eingeschlossen werden muß. Wenn in der Praxis - und das muß vernünftigerweise angenommen werden - nicht nur Phänomene, sondern auch Zeichen bedeutet, d.h. mit Zeichen versehen werden, der Prozeß des Bezeichnens und Bedeutens also reflexiv ist und somit auf sich selbst angewandt werden kann, dann ist eine trennscharfe Unterscheidung, wie sie das Beispiel suggeriert, nicht möglich.

Um den theoretischen Begründungszusammenhang, der diesem Beispiel zugrundeliegt, zu verdeutlichen, will ich im folgenden - in enger Anlehnung an Roland Barthes - eine Gedankenkette entwickeln, die den Zusammenhang von Praxis, Bedeutung und Zeichen erhellt. Wissenschaft wird dann als ein semiologisches System zweiten Grades begreifbar, das auf dem alltagssprachlichen System ersten Grades gründet.

Allerdings werde ich in der folgenden Darstellung mit den Gedanken Barthes' experimentieren, d.h. ich werde in den entsprechenden Zitaten das Zeichen "Mythos" durch das Zeichen "Wissenschaft" ersetzen, ohne sonst viel zu verändern. Die Berechtigung für ein solches Vorgehen, die in dem Nachweis liegen könnte, daß Wissenschaft eine spezifische Form des Mythos ist bzw. ihm strukturell und funktional analog konstruiert ist, lasse ich hier unproblematisiert und versuche nicht, sie zu explizieren. Doch zunächst sei folgendes vorangeschickt:

Die Praxis der Menschen enthält Phänomene, die im jeweiligen Zusammenspiel von Aktivität und Bedürfnis "auffallen" und "wichtig" werden. Sie sind das Bedeutende, was sich aus der Umwelt heraushebt. Dieses Bedeutende wird benannt und dadurch zum Bedeuteten. Mit anderen Worten: die unmittelbare Erfahrung im Umgang mit den hervorgetretenen Phänomenen wird auf den Begriff gebracht, mit einem Zeichen versehen. Soweit die Ebene der unmittelbaren Erfahrung.

Auf der Ebene der mittelbaren Erfahrung tritt das Zeichen an die Stelle des Phänomens. Das Zeichen hat Selektions- und Signalwert; es hat die Funktion, komplexe Zusammenhänge zu reduzieren und durch Hervorhebung zu strukturieren und überschaubar zu machen. Auf dieser Ebene wird das Zeichen zum Bedeutenden (es könnte sich bei "dem Zeichen" auch um ein System von Zeichen, beispielsweise um eine "Theorie" handeln). Dieses Bedeutende wiederum kann durch Benennung zu etwas Bedeutetem werden. So wird z.B. ein bestimmtes System von Zeichen als "Wissenschaft" bezeichnet.

(Auf einer dritten Ebene läßt sich dieses Zeichen [="Wissenschaft"] wiederum zu etwas Bedeutendem machen. Es kann bedeutet werden unter dem Aspekt der Bedeutung oder Funktion der Wissenschaft. Die Prozesse der Selbstthematisierung von Wissenschaft scheinen mir auf dieser Ebene anzusiedeln zu sein. Je nachdem, wie die Bedeutung der Wissenschaft selektiv verarbeitet wird, könnte als Zeichen etwa "Produktivkraft 'Wissenschaft'" oder "Mythos 'Wissenschaft'" hier stehen.)

Das Verhältnis dieser zwei (bzw. drei, wovon aber nur die beiden ersten interessieren) Ebenen zueinander läßt sich in Anlehnung an Barthes nun wie folgt verdeutlichen: Wissenschaft ist ein "sekundäres semiologisches System. Was im ersten System Zeichen ist, ..., ist einfaches Bedeutendes im zweiten" (1976[4], S. 92). Damit sind aber zwei semiologische Systeme in der Wissenschaft enthalten, "von denen eines im Verhältnis zum anderen verschoben ist: ein linguistisches System, die [Alltags-] Sprache (oder die ihr gleichgestellten Darstellungsweisen), die ich Objektsprache nenne - weil sie die Sprache ist, deren sich [die Wissenschaft] bedient, um [ihr] eigenes System zu errichten - und [die Wissenschaft] selbst, [die] ich Metasprache nenne, weil [sie] eine zweite Sprache darstellt, in der man von der ersten spricht" (ebd., S. 93). Das heißt, "daß das Bedeutende [in der Wissenschaft] von zwei Gesichtspunkten aus ins Auge gefaßt werden kann: als Endterminus des linguistischen [oder alltagssprachlichen] oder als Ausgangsterminus des [wissenschaftlichen] Systems" (ebd., S. 95).

Obwohl die vorstehenden Überlegungen (die Ersetzungen in eckigen Klammern sind von mir) die Entstehung von Bedeutungen im Interaktionsprozeß ausklammern, ließen diese Überlegungen sich doch in dem Schützschen Wissenschaftsmodell reformulieren. Im Grunde meint Schütz ähnliches wie Barthes mit "Objektsprache" und "Metasprache", wenn er die "Konstruktionen der Sozialwissenschaften" mit denen der im Sozialfeld Handelnden vergleicht. Um die sinnhaft aufgebaute soziale Wirklichkeit zu erfassen, müssen nach Schütz "die vom Sozialwissenschaftler konstruierten gedanklichen Gegenstände auf denen aufbauen, die im Alltagsverstand des Menschen konstruiert werden, der sein tägliches Leben in der Sozialwelt erlebt. Daher sind die Konstruktionen der Sozialwissenschaften sozusagen Konstruktionen zweiten Grades, das heißt Konstruktionen von Konstruktionen jener Handelnden im Sozialfeld, deren Verhalten der Sozialwissenschaftler beobachten und erklären muß, und zwar in Übereinstimmung mit den Verfahrensregeln seiner Wissenschaft" (1971 b, S. 68). Grob gesagt, entspricht also das Verhältnis von Objektsprache und Metasprache bei Barthes dem Verhältnis von Konstruktionen zweiten Grades bei Schütz.

86) Eigentlich sind in der Alltagssprache schon Objektsprache und Metasprache miteinander verbunden. Auch in der Alltagssprache kann ich (Sprech-) Handlungen zum Gegenstand des Sprechens und Zeichen zu etwas Bedeutendem machen. Dennoch bietet sich an, zwischen alltagsweltlicher Metasprache und wissenschaftlicher Metasprache zu unterscheiden. "Professionalisierung" als zunehmende Verknüpfung von Objekt- und Metasprache bezieht sich insbesondere auf die wissenschaftliche Metasprache (die alltagsweltlich bereits mit einem Zeichen versehene Phänomene zu etwas wissenschaftlich Bedeutendem macht, das wiederum - jetzt im Rahmen des wissenschaftlichen Prozesses - bedeutet und benannt wird.

87) Alltagswissen, Erfahrungswissen und lebensweltliches Wissen werden synonym gebraucht und als der Wissensvorrat der sozialen Alltagswelt bzw. der lebensweltlichen Praxis verstanden. Zwar gibt es - in einem anderen als dem Schützschen Begriffsverständnis - auch einen Alltag der Wissenschaft (alltägliche Verkehrsformen und Relevanzstrukturen in der Wissenschaft als Handlungssystem, alltägliche routinisierte Praxis des Handelns von Wissenschaftlern), wo etwa der Umgang mit wissenschaftlichem Wissen zu den alltäglichen Selbstverständlichkeiten zählt. Wenn es um die Praxis der Theorie geht, sind die Termini Erfahrungswissen, lebensweltliches Wissen also nicht verwendbar; aus Gründen der begrifflichen Klarheit ist es zudem zweckmäßig, in diesem Zusammenhang auch nicht vom Alltagswissen (nämlich vom Alltagswissen der "Praxis der Theorie") zu sprechen. - Dem Alltagswissen der lebensweltlichen Praxis wird das wissenschaftliche Wissen gegenübergestellt.

88) Die "Rede über Praxis" als wissenschaftliche Reflexion und Produktion wissenschaftlichen Wissens erfordert die Entlastung vom Handlungsdruck der alltäglichen Praxis. Wissenschaft als Institution muß also als eine Enklave existieren, in der der Handlungsdruck suspendiert ist. In der Praxis wird nun auch über diese Praxis reflektiert und geredet, allerdings aus der Perspektive des Handelnden und situationsbezogen. Rede über Praxis meint aber mehr: sie enthält diskursive Elemente, die die Situationseingebundenheit hinter sich lassen und Rede über Praxis als Rede über das Handlungsfeld und seine bedingenden Hintergründe ermöglichen.

89) Außerdem muß ja ein Bezugspunkt gesetzt werden, von dem aus eine Sprache als Objekt- oder Metasprache deklariert wird: Jede Metasprache kann ich als Objektsprache setzen und eine neue Metasprache konstruieren. Vgl. auch: Fußnoten 85 und 86.

90) Wissenschaft stellt sich als Wissen dar, z.B. als System von deduktiv zusammenhängenden Hypothesen und Aussagen, als Begründungswissen, als Deutungswissen, als Befreiungs- und Emanzipationswissen etc.

91) Zu beachten ist, daß je nach wissenschaftlichem Ansatz das wissenschaftliche Wissen unterschiedlich bestimmt wird. Dies hängt mit dem zugrundeliegenden Wissenschaftsverständnis und Theoriebegriff zusammen. Vgl. ausführlich: Kap. B I 3 und C I 1.

92) Die Konstruktionen ersten und zweiten Grades, also die Konstruktionen des alltäglichen und des wissenschaftlichen Denkens, werden von Schütz u.a. mit dem "Postulat der Adäquanz" belegt. "Das Postulat der Adäquanz verlangt, daß die typische Konstruktion mit der Totalität sowohl unseres täglichen Lebens als auch mit unserer wissenschaftlichen Erfahrung übereinstimmen muß" (Schütz, 1972, S. 49). Schütz mißt dem Postulat eine große Wichtigkeit für die Methodologie der Sozialwissenschaften bei. "Die Tatsache, daß die Auslegung jeder menschlichen Handlung durch den Sozialwissenschaftler für ihn, für den Handelnden und für dessen

Partner stets die gleiche sein kann, ermöglicht es dem Sozialwissenschaftler, sich überhaupt auf Ereignisse in der Lebenswelt zu beziehen" (ebd., S. 47). Noch deutlicher formuliert Schütz das "Postulat der Adäquanz" an anderer Stelle (1971 b, S. 50): "Jeder Begriff in einem wissenschaftlichen Modell menschlichen Handelns muß so konstruiert sein, daß eine innerhalb der Lebenswelt durch ein Individuum ausgeführte Handlung, die mit der typischen Konstruktion übereinstimmt, für den Handelnden selbst ebenso verständlich wäre wie für seine Mitmenschen, und das im Rahmen des Alltagsdenkens. Die Erfüllung dieses Postulats verbürgt die Konsistenz der Konstruktionen des Sozialwissenschaftlers mit den Konstruktionen, die von der sozialen Wirklichkeit im Alltagsdenken gebildet werden."

Hier sind einige kritische Anfragen zu machen: Wieso ist die Konsistenz der Konstruktionen notwendig, wenn doch Wissenschaft und Alltagswelt bei Schütz zwei strikt getrennte Wirklichkeitsregionen sind? Warum ist eine Gleichsinnigkeit in der Auslegung und im Verstehen der Handlung durch den Sozialwissenschaftler, durch den Handelnden selbst und durch seine Mitmenschen erforderlich? Dem ließe sich zur weiteren Problematisierung ein Marx/Engels-Zitat entgegenhalten, wo auf den Lebensprozeß bestimmter Individuen Bezug genommen wird, "aber dieser Individuen, nicht wie sie in der eignen oder fremden Vorstellung erscheinen mögen, sondern wie sie wirklich sind, d.h. wie sie wirken, materiell produzieren, also wie sie unter bestimmten materiellen und von ihrer Willkür unabhängigen Schranken, Voraussetzungen und Bedingungen tätig sind" (MEW 3, S. 25). Nimmt man das Schützsche Postulat wörtlich, so würden die wissenschaftlichen Konstruktionen lediglich die ideologischen Verzerrungen bestätigen, die im Alltagsleben vorhanden sind. Es kann dann zu Modellkonstruktionen führen, "die eher ideologischer als wissenschaftlicher Art sind, insofern sie unsere Voreingenommenheiten und falschen Überzeugungen über uns selbst und unsere Um-zu-Motive widerspiegeln" (R. Bernstein, 1979, S. 281).

Inwieweit kann nun - auf dem Hintergrund dieser Schwierigkeiten und unter Berücksichtigung der ansatzweisen Kritik - das Schützsche Postulat beibehalten werden?

Zunächst hat der Sozialwissenschaftler in seinen Konstruktionen den Sinn der Handlung eines Akteurs so zu erfassen, daß der Akteur in seinem Selbstverständnis der Beobachtung und Fremddeutung zustimmen kann. Das wäre gewissermaßen die erste Sinnschicht. Insoweit die Wissenschaft von der Lebenswelt die Hintergrundstrukturen alltagsweltlichen Handelns in ihrer Typizität analysiert und Zusammenhänge aufgedeckt hat, die den alltagsweltlich Handelnden verborgen bleiben (weil deren reflexive Leistungen in der alltagsweltlich-pragmatischen Orientierung nicht auf die Routinen, Gewohnheiten, Relevanzstrukturen, institutionellen Zusammenhänge etc. der Alltagswelt als Gesamtgegenstand gerichtet sind), kann sie zur zweiten Sinnschicht vorstoßen; das ist sozusagen der verborgene "tiefere" Sinn (der sich darauf bezieht - vgl. das vorangegangene Marx/Engels-Zitat - wie die Individuen "wirklich" sind).

Wenn der wissenschaftlich auf dieser zweiten Stufe konstruierte Sinn an die alltagsweltlich Handelnden rückgekoppelt werden soll - etwa aus praktisch-politischen Gründen der Aktivierung der Adressaten in einem

Handlungsforschungsprojekt -, kann das Postulat der Adäquanz nur noch im Sinne einer anzustrebenden, zu erreichenden Adäquanz Geltung haben; das heißt, es ist zu fragen, wie der wissenschaftlich konstruierte Sinn in den Verstehenszusammenhang und das Selbstverständnis der alltagsweltlichen Akteure transferiert werden kann und welche Transformations- und Vermittlungsprozesse notwendig sind, um das Aussageniveau der Wissenschaft und das Aufnahmeniveau der alltagsweltlich Handelnden aneinander anzugleichen und das gemeinsame Verständnis des Sinns der Handlungen zu erreichen. In dieser Fassung des Postulats der Adäquanz ist nicht die Adäquanz als Bedingung wissenschaftlicher Modellkonstruktionen vorausgesetzt, sondern in der praktischen Wendung auf die Herstellung eines Verständigungszusammenhangs zwischen Wissenschaft und lebensweltlicher Praxis als Kriterium für die theoretische und praktische Überprüfung der Modellkonstruktion gefordert. Wissenschaft ist dann folgerichtig nicht mehr im Sinne der Schützschen Auffassung von Wissenschaft und Lebenswelt, sondern im Sinne der pragmatistischen Variante des Wissenschaft-Praxis-Verhältnisses zu begreifen (zur pragmatistischen Variante vgl. Kap. C III).

JUGENDARBEIT ALS INSTITUTION

1) Zum Begriff der totalen Institution vgl. Erving Goffman (1973, S.15 - S. 23).

Der Begriff der totalen Institution läßt sich in zweifacher Hinsicht verwenden. Entweder faßt man die totale Institution als eine extreme Form der verregelten Institution und kann an ihr typische Merkmale von Institutionen ablesen und an ihr die Pathologie der Institutionen sozusagen in Reinkultur studieren, oder man isoliert sie als Sondertypus von Institution, der mit anderen Institutionen wenig gemeinsam hat. In der vorliegenden Arbeit präferiere ich die erste Fassung; mein Begriff der verregelten Institution hat eine gewisse Ähnlichkeit mit Goffmans Begriff der totalen Institution.

2) Trotz der Schwierigkeit einer realitätsangemessenen Aussage zur derzeitigen Entwicklung der Mitgliederzahlen in verschiedenen Formen von Jugendarbeit (organisierte und nichtorganisierte Jugendliche), kommen Hornstein u.a. (1975) zu der Schätzung, man könne davon ausgehen, "daß derzeit jeder 4. bis 3. Jugendliche am Lernfeld Jugendarbeit partizipiert" (S. 161).

3) Die gesellschaftliche Legitimierung der Sozialisationsinstanz "Jugendarbeit" läßt sich an dem zunehmenden öffentlichen (und auch wissenschaftlichen) Interesse an Jugendarbeit ablesen. Mit finanzieller Subventionierung und öffentlich-rechtlicher Legitimierung erfolgt aber auch eine zunehmende soziale Kontrolle, m.a.W., der Institutionalisierungsgrad der Jugendarbeit erhöht sich. Das gestiegene Interesse des Staates (Bundesjugendplan und Jugendpolitik) an der Jugendarbeit zeigt sich auch in Wirkungsanalysen und Effizienzkontrollen (vgl. Stackebrandt u.a., 1976).

4) Vgl.: Hornstein u.a. (1975, S. 165 ff); Bierhoff (1977, S. 93 - 114).

5) Wie Marx betont, ist das menschliche Wesen auch kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum, sondern in seiner Wirklichkeit das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse, was bedeutet, daß sich das Wesen des Menschen mit den gesellschaftlichen Verhältnissen verändert. So gesehen liegt das Wesen des Menschen in der die je gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse überschreitenden menschlichen Produktivität, Invention und Phantasie bzw. in seiner Möglichkeit, die institutionellen Verfestigungen in grenzüberschreitenden Akten zu sprengen. Wie Seve ausführt, läßt sich dann nicht durch eine Phänomenologie eines als ursprünglich vorgegeben hypostasierten menschlichen Wesens Klarheit über die gesellschaftlichen Verhältnisse gewinnen, sondern umgekehrt läßt sich nur "durch die wissenschaftliche Untersuchung der gesellschaftlichen Verhältnisse das begreifen ..., was zuvor für das menschliche Wesen gehalten wurde" (Seve, 1973[2], S. 66). Vgl. auch: Kap. A, Fußnote 60.

6) Meine Arbeit enthält, wenn auch nicht immer explizit herausgearbeitet, eine anthropologische Grundlage. Diese wird im Ansatz deutlich in dem Verhältnis des Menschen zur Institution (vgl. die Institutionstheorien in Kap. A I und die multiperspektivische Rekonstruktion der Jugendarbeit in Kap. A II 3; dort auch Fußnote 60). Soweit diese anthropologische Dimension im Text aus Gründen thematischer Eingrenzung nicht entfaltet werden konnte, sind in den Fußnoten 6 bis 12 einige zusätzliche erläuternde Kommentierungen aufgenommen. -

Zur Umweltlehre Uexkülls vgl.: J. v. Uexküll/Kriszat (1970, S. 10 ff); J. v. Uexküll (1973, S. 150 ff); diese insbesondere am Tier und seiner Umwelt entwickelte Lehre läßt sich auch auf den Menschen übertragen, vgl. Thure v. Uexküll, in Uexküll/Kriszat (1970, S. XLVII f); vgl. auch: Cassirer (1960, S. 38 f).

7) "Jede Umwelt bildet eine in sich geschlossene Einheit, die in all ihren Teilen durch die Bedeutung für das Subjekt beherrscht wird. Je nach ihrer Bedeutung für das Tier umfaßt die Lebensbühne einen weiten oder engen Raum, dessen Orte nach Zahl und Größe völlig von der Unterscheidungskraft der Sinnesorgane des jeweiligen Subjektes abhängig sind" (Uexküll/Kriszat, 1970, S. 111 f).

Uexküll sieht jedes Tier als "ein Subjekt, das dank seiner ihm eigentümlichen Bauart aus den allgemeinen Wirkungen der Außenwelt bestimmte Reize auswählt, auf die es in bestimmter Weise antwortet. Diese Antworten bestehen wiederum in bestimmten Wirkungen auf die Außenwelt, und diese beeinflussen ihrerseits die Reize. Dadurch entsteht ein in sich geschlossener Kreislauf, den man den Funktionskreis des Tieres nennen kann" (Uexküll, 1973, S. 150).

Soviele verschiedene Organismen es gibt, so viele verschiedene Funktionskreise gibt es, die sich durch je artspezifische Bedeutungsgehalte ausweisen. Die Umwelt des jeweiligen Lebewesens läßt sich Uexküll zufolge nur erfassen, wenn die relevanten, d.h. wirksamen Faktoren der spezifischen Umwelt festgestellt werden, die über die "Rezeptoren" auf das Lebewesen einwirken und auf die das Lebewesen über die "Effektoren" zurückwirkt, d.h. Erforschung der rezeptorischen und effektorischen Organe des Lebewesens, mit denen es mit seiner Umwelt in Beziehung steht, sowie die Rekonstruktion des artspezifischen Funktionskreises (vgl. ausführlich: Uexküll, 1973, S. 150 f).

8) "Der Mensch lebt in einem symbolischen und nicht mehr in einem bloß natürlichen Universum. ... Der Mensch hat nicht mehr wie das Tier einen unmittelbaren Bezug zur Wirklichkeit; er kann ihr gleichsam nicht ins Angesicht blicken. ... Er lebt so sehr in sprachlichen Formen, in Kunstwerken, in mythischen Symbolen oder religiösen Riten, daß er nichts erfahren oder erblicken kann, außer durch Zwischenschaltung dieser künstlichen Medien. In der theoretischen wie in der praktischen Sphäre ist seine Situation die gleiche. Sogar im Praktischen lebt der Mensch nicht in einer Welt harter Tatsachen oder nach seinen unmittelbaren Bedürfnissen und Wünschen. Er lebt vielmehr inmitten eingebildeter Affekte, in Hoffnungen und Ängsten, in Illusionen und Desillusionen, in seinen Phan-

tasien und Träumen. 'Nicht die Dinge beunruhigen die Menschen', sagte Epiktet, 'sondern ihre Meinungen über die Dinge'." (Cassirer, 1960, S. 39).

Auch L. v. Bertalanffy stellt die Einzigartigkeit des Menschen als symbolschaffendes, symbolverwendendes und symbolbeherrschtes Wesen heraus (vgl. Bertalanffy, 1970, S. 44 - 94).

9) "Als nacktes, instinktloses Tier betrachtet, ist der Mensch das elendeste der Wesen" (Herder, 1964[2], S. 56). "Das instinktlose, elende Geschöpf, das so verlassen aus den Händen der Natur kam, war auch vom ersten Augenblick an das freitätige, vernünftige Geschöpf, das sich selbst helfen sollte und nicht anders, als konnte. Alle Mängel und Bedürfnisse, als Tier, waren dringende Anlässe, sich mit allen Kräften als Mensch zu zeigen" (ebd., S. 57).

"Der Mensch ist also organisch 'Mängelwesen' (Herder), er wäre in jeder natürlichen Umwelt lebensunfähig, und so muß er sich eine zweite Natur, eine künstlich bearbeitete und passend gemachte Ersatzwelt, die seiner versagenden organischen Ausstattung entgegenkommt, erst schaffen, und er tut dies überall, wo wir ihn sehen" (Gehlen, 1961, S. 48).

"Morphologisch ist nämlich der Mensch im Gegensatz zu allen höheren Säugern hauptsächlich durch Mängel bestimmt, die jeweils im exakt biologischen Sinne als Unangepaßtheiten, Unspezialisiertheiten, als Primitivismen, d.h. als Unterentwickeltes zu bezeichnen sind: also wesentlich negativ. Es fehlt das Haarkleid und damit der natürliche Witterungsschutz; es fehlen natürliche Angriffsorgane, aber auch eine zur Flucht geeignete Körperbildung; der Mensch wird von den meisten Tieren an Schärfe der Sinne übertroffen, er hat einen geradezu lebensgefährlichen Mangel an echten Instinkten und er unterliegt während der ganzen Säuglings- und Kinderzeit einer ganz unvergleichlich langfristigen Schutzbedürftigkeit. Mit anderen Worten: innerhalb natürlicher, urwüchsiger Bedingungen würde er als bodenlebend inmitten der gewandtesten Fluchttiere und der gefährlichsten Raubtiere schon längst ausgerottet sein" (Gehlen, 1958[6], S. 34 f).

Zum Verlust des Haarkleides vgl. etwa Adolf Portmann, der "Haarverlust" als eine "Differenzierung der Erscheinung", und nicht einfach als "Ausfall" vermerkt, da die nackte Haut des Menschen - im Vergleich zu einfachen Säugern und auch Affenreich an Sinnesorganen ist (Portmann, 1968 a, S. 57 f; vgl. auch: Portmann, 1968 b, S. 43 - 54).

10) Gegen Uexküll wendet sich Gehlen und will den "Umweltbegriff" für das Tier reservieren. "Der gut definierte, biologisch exakte Umweltbegriff ist ... auf den Menschen nicht anwendbar, denn genau an dieser Stelle, wo beim Tiere die 'Umwelt' steht, steht beim Menschen die 'zweite Natur' oder die Kultursphäre mit ihren eigenen, sehr besonderen Problemen und Begriffsbildungen, die von dem Umweltbegriff nicht erfaßt, sondern im Gegenteil nur verdeckt werden" (1958[6], S. 85). Auch A. Portmann stellt der "Weltoffenheit" des Menschen die "Umweltbindung" des Tieres entgegen (Portmann, 1974, S. 102 f; vgl. Portmann, 1968 b, S. 50 f).

So kritisiert Gehlen (1958[6], S. 83 f) etwa auch die Anschauung Uexklls, alle Wirklichkeit sei subjektive Erscheinung (Uexküll, 1973, S. 9), ohne etwa zur Kenntnis zu nehmen, daß Uexküll feststellt: "Die subjektive Wirklichkeit der Gegenstände deckt sich nicht mit ihrer objektiven Wirklichkeit" (ebd., S. 334). In dieser Hinsicht dürfte die "Umwelt" des Tieres mit der "Welt" des Menschen vergleichbar sein, denn "subjektive Wirklichkeit" verweist auch immer auf "artspezifische Bedeutungen"; subjektive Wirklichkeit ist immer bedeutete Wirklichkeit und als solche ausschnitthaft, abhängig von der Selektivität unserer Sinne. Andererseits sieht Uexküll deutlich die Verschiedenheit von Mensch und Tier; der Mensch kann Bedeutung verleihen; Bedeutung verändert sich mit der Veränderung der Beziehung zwischen Subjekt und Gegenstand:

"Der Stein, der als beziehungsloser Gegenstand in der Hand des Beobachters liegt, wandelt sich in einen Bedeutungsträger, sobald er in Beziehung zu einem Subjekt tritt. Da kein Tier jemals als Beobachter auftritt, darf man behaupten, daß kein Tier jemals zu einem 'Gegenstand' in Beziehung tritt. Durch die Beziehung allein verwandelt sich der Gegenstand in den Träger einer Bedeutung, die ihm von einem Subjekt aufgeprägt wird" (Uexküll/Kriszat, 1970, S. 108). Gegenstände sind zwar auch im Tierleben Träger von Bedeutung, auch das Tier tritt zu Gegenständen in gewisser Weise in Beziehung, die allerdings eine bewußtlose Beziehung ist und keine neuen Bedeutungen schaffen kann (abgesehen ist von berichteten Leistungen höherer Primaten). Auch hier ist als Charakteristikum der Differenz von Tier und Mensch die symbolische (bzw. symbolisch vermittelte) Aktivität hervorzuheben. - Letztlich bleibt jedoch als Mangel der Theorie von Uexküll bestehen, daß in seiner Übertragung der Theorie auf den Menschen das Verhältnis von Mensch und Umwelt nur unvollständig erörtert wird, indem die kulturelle Sphäre, das Produkt des symbolschaffenden und -verwendenden Menschen, weitestgehend außer Betracht bleibt.

Ansonsten bleibt anzumerken, daß ein Streit über den Gebrauch der Begriffe "Umwelt" oder "Welt" zur Charakterisierung des Menschen unfruchtbar ist; denn letztlich geht es nicht um eine ein für allemal gültige Definition von Begriffen, sondern um die Sache selbst. Hier dürften sich die Standpunkte übrigens insoweit angenähert haben, als einerseits die "Umwelt" des Menschen als äußerst reichhaltig beschrieben und andererseits die "Weltoffenheit" des Menschen als begrenzt verstanden wird. - Ich selbst schließe mich dem "Umweltbegriff" an (aus Gründen begrifflicher Nähe zum System-Umwelt-Modell und sachlicher Übereinstimmung mit der weiter unten folgenden Aussage von Th. v. Uexküll). Vgl. abschließend zwei "Statements" von A. Portmann und Th. v. Uexküll:

"Wir dürfen uns nie von unseren eigenen Abgrenzungen gefangennehmen lassen. Wenn ich vom umweltgebundenen Tier spreche, so heißt das nicht, daß nicht auch ein Tier sich an Neues anzupassen vermöchte. Wenn ich vom weltoffenen Menschen spreche, so weiß ich nur zu gut, wie sehr auch wir in einem zuweilen unheimlichen Maß begrenzt und borniert sein können. Das darf uns aber nicht daran hindern, der besonderen Möglichkeit unseres geistigen Offenseins den richtigen Namen zu geben" (Portmann, 1974, S. 103).

"Aber die These der 'Weltoffenheit' des Menschen ist in Gefahr, das Problem zu verdecken, wie der Mensch zu seiner Welt kommt und ob diese

Welt dann schon 'die Welt' schlechthin ist. Die Erfahrung lehrt uns, daß wir alle in subjektive Welten eingeschlossen sind, über die nur 'Introspektion' Auskunft zu geben vermag. Wir haben keinen unmittelbaren Zugang zu der Welt eines anderen, mag er uns noch so nahe stehen. ... Auch um einen anderen Menschen zu verstehen, müssen wir zunächst von der eigenen Weltansicht und von der Meinung absehen, unsere subjektive Welt sei für alle Menschen die gleiche" (Thure v. Uexküll, in: Uexküll/Kriszat, 1970, S. XLVII f).

Ich würde diese Ausführungen vorerst noch dahingehend ergänzen, daß (wissenschaftliche) Erkenntnis die Grenzen unserer subjektiven Welt hinausschiebt, die Grenzen also veränderbar sind. Trotzdem bleibt es subjektive Erkenntnis (auch wenn sie intersubjektiv generalisiert ist), bleibt es die Erkenntnis menschlicher Subjekte, die von ihren natürlichen und technischen Wahrnehmungsorganen und -instrumenten, ihrer Güte und Reichweite, aber auch von ihrer soziokulturellen Ausrichtung abhängt. Subjektive Erkenntnis ist keine willkürliche oder beliebige Erkenntnis, sondern eine Erkenntnis, die mit der "objektiven Realität", "der Welt schlechthin", in einem Abbildungsverhältnis (Isomorphismus) stehen muß, um überhaupt als "relevant" und "gültig" anerkannt zu werden (vgl. auch: L. v. Bertalanffy, 1969, insb. S. 241).

11) Vgl.: George H. Mead (1976, S. 420 ff); Karl Raimund Popper (1974^2, S. 165). In seinem "Versuch einer Naturgeschichte menschlichen Erkennens" entfaltet Konrad Lorenz (1980^4) seine These, daß in der Phylogenese die zweckmäßigen, dem Überleben dienlichen Perspektiven in den Organismus hineingenommen sind: "Alles, was wir Menschen über die reale Welt wissen, in der wir leben, verdanken wir stammesgeschichtlich entstandenen, Relevantes vermeldenden Apparaten des Informationsgewinns..." (S. 18; vgl. S. 20 ff). Die Ausgewogenheit der hier formulierten erkenntnistheoretischen Position Lorenz' wird deutlich in der Aufnahme der These von der "sozialen Konstruktion der Wirklichkeit" nach Berger/Luckmann (vgl. Lorenz, 1980^4, S. 220 f). Auch wenn Lorenz als Naturwissenschaftler seine Thesen verfaßt, so liegt seiner Vorstellung von Naturwissenschaft doch kein szientistisch reduziertes Wissenschaftsverständnis zugrunde (vgl. ebd., S. 30 f).

12) Vorrangig als animal symbolicum definiert Ernst Cassirer den Menschen (1960, S. 39 f). Vgl. auch: Ludwig v. Bertalanffy (1970, S. 44 ff), der den Menschen als symbolschaffendes, symbolverwendendes und symbolbeherrschtes Wesen sieht.

13) Eine plausible Fassung dieser These im Sinne einer praktischen Lebensphilosophie bietet William James (1912^3, S. 43 ff); vgl. auch Berger/Luckmann (1974^4, S. 57).

13a) Problematisch bleibt die Frage nach dem Verhältnis von "primären Motiven" und "institutionsadäquaten Motiven". Wie lassen sich die vorausgesetzten primären Motive feststellen? Sind sie mehr als plastisches Triebmaterial, das der soziokulturellen Geburt des Menschen zugrunde-

liegt? (Übrigens ist dies eine ähnliche Frage wie die nach "wahren" und "falschen", "authentischen" und "künstlichen Bedürfnissen"; vgl. Kap. A II 3 f).

Denn wenn die institutionelle Verzweckung menschlicher Gefühlskräfte und primärer Motive kritisiert wird, muß eine Vorstellung von der "Natur" des Menschen vorliegen, die eine bessere Alternative prinzipiell möglich erscheinen läßt. Ist es statthaft, von natürlichen und unnatürlichen Konventionen und Beziehungen, von natürlichem und unnatürlichem Zwang zu sprechen? Vgl. dazu Paul Goodman (1977, S. 13 ff); zur "Psychologie sozialer Institutionen" vgl. auch Hans Gerth/C. Wright Mills (1970, darin: Die Soziologie der Motivation, S. 102 ff).

14) Der Prozeß der wechselseitigen Typisierung und Institutionalisierung ist gerade auch für die "reflexive Institution" bedeutungsvoll. Insoweit die reflexive Institution flexibel bleiben und ihre reflexiven Merkmale nicht verlieren will, darf sie Typisierungen und Institutionalisierung nicht hinter dem Rücken der Akteure unhinterfragt festschreiben. Die reflexive Institution will nicht eine "alte" Ordnung durch eine "neue" Ordnung ersetzen, sondern eine freie Gesellschaft realisieren, d.h. die "Ausdehnung des Raumes für freie Handlungen" erreichen (vgl. Paul Goodman, 1977, S. 13). Dazu ist notwendig, daß die Typisierungen und Institutionalisierungen nicht der Verdinglichung (vgl. Berger/Luckmann, 1974[4], S. 62 f, S. 97) anheimfallen, sondern die Verhaltensweisen transparent bleiben. Während bei einem dyadischen System, sofern keine Herrschaftsstruktur bzw. Über- und Unterordnung vorliegt, die Typisierungen als selbstgeschaffene für beide Akteure durchsichtig bleiben, ist jede Institutionalisierung von dem Phänomen der Verdinglichung bedroht. Auch die reflexive Institution braucht Typisierungen. Kann in ihr das Prinzip der Institutionalisierung institutionalisiert werden? Wie kann die reflexive Institution "lebendig" bleiben?

15) Vgl. Berger/Luckmann (1974[4], S. 69): "Die objektivierte soziale Welt wird von der Sprache auf logische Fundamente gestellt. Das Gebäude unserer Legitimationen ruht auf der Sprache, und Sprache ist ihr Hauptinstrument. Die 'Logik', mit der die institutionale Ordnung auf diese Weise ausgestattet wird, ist ein Teil des gesellschaftlich zugänglichen Wissensvorrates und wird als solcher als Gewißheit hingenommen."

16) Über die Ausführungen von Berger/Luckmann hinaus vgl. zur "Entfremdung" auch: Joachim Israel (1972) und: Entfremdung, hrsg. v. H.-E. Schrey (1975). In den Entfremdungstheorien wird jedoch nicht deutlich, wie die Prozesse der Verdinglichung und Entfremdung die Menschen in ihren Gefühlen entleeren, zerstören und ihnen bis in das Herz treffen. Jede Entfremdungs- und Institutionentheorie, die dies nicht berücksichtigt, geht daran vorbei, den institutionellen Mechanismus der Entfremdung zu entlarven und aufzuzeigen, wie sich die Institutionen die Menschen für ihre Zwecke dienstbar machen. Diesen Ansatz verfolgend, zeigt sich bei Konrad Pfaff die Entfremdung durch Institutionen "auf dem alltäglichen Wege (als) das Selbst-opfer, die oft gepredigte 'Selbstlosigkeit und Selbstverleugnung' der eigenen Gefühle, Erlebnisse und Wünsche. ... Das Gefühl für die eigene Wirklichkeit und Bedeutsamkeit - d.h., daß man selbst die wirk-

lichste aller Wirklichkeiten ist -, dieses Gefühl ist abhanden gekommen und damit auch das Bewußtsein, daß ich es bin, der alles Tun und Lassen zu verantworten hat" (Pfaff, 1979, S. 23). Der Verlust dieses Gefühls geht einher mit der Instrumentalisierung und Funktionalisierung des Menschen durch das Institutionensystem.

17) Gleichwohl sind die Zwänge der Institutionen im gesellschaftlichen System der funktionalen Ordnung heute nicht suspendiert, sondern zeigen sich zunehmend in der technokratisch-bürokratischen Verregelung. Der "Widerspruch zwischen dem Menschen und seinen Institutionen" zeigt sich als verschärfender. Konrad Pfaff nimmt diesen Widerspruch als Thematisierungsgrundlage für seine "anarchistische Anthropologie", die eine konfrontative Anthropologie ist und - nicht zuletzt - den Menschen mit sich selbst und seinen realen Möglichkeiten konfrontiert (vgl. Pfaff, 1979, S. 7, 16, 29 f).

18) Über die hier gestellten Fragen hinausreicht der in der Dimension des Energie- und Kraftgewinns entfaltete Ansatz Pfaffs. "Die Hauptfrage des neuen Bewußtseins ist eine energetische: Aus welchen neuen Quellen beziehe ich meine Energie, meinen Mut und meinen Elan? Von woher beziehe ich meinen Enthusiasmus, meine Hoffnung, meine vitale Kraft? Zwei Quellen öffnen sich: eine im neu entdeckten ganzen Individuum, in seinem Fühlen und seinen Bedürfnissen und zum anderen im Wir-Selbst der Gruppe, Freundschaft, Liebesgemeinschaft und der 'spontanen Masse', in deren Fühlen, Zusammenwirken, Solidarität und Initiative. Erst dieser Energiegewinn läßt das neue Bewußtsein auch zu Verstand kommen. ..." (Pfaff, 1979, S. 38). In einer Reihe von Manuskripten (Pfaff, o.J.) sind diese Überlegungen in bedeutungs-, handlungs-, institutions- und gesellschaftstheoretischer Dimension entfaltet.

19) Diese Einsicht darf aber nicht zu einem vorschnellen Kompromiß mit den Institutionen und ihren Zwängen führen. Ein kompromißloses Gegenmodell bleibt notwendig, um die mit dem verregelten Institutionensystem verbundenen Zwänge durchschauen zu können.

20) Mit diesen Ausführungen ist bereits der Meadsche Ansatz einer Sozialisationstheorie angerissen, der in der Folge von Berger/Luckmann (1974[4], S. 139 ff) fortgeführt wurde. In Kürze läßt sich das auf Mead zurückgehende interaktionistische Rollenmodell wie folgt darstellen:

Das interaktionistische Modell thematisiert den Prozeß der Rollenübernahme, in dem das Individuum die kulturellen Symbole und Manifestationen in ihren Bedeutungen verinnerlicht. Die sich ausbildende Rollenidentität bezeichnet Mead als "me". Dieses repräsentiert die gesellschaftlichen Normen, Einstellungen und Fertigkeiten, die das Individuum als Schnittpunkt sozialer Erwartungen in seiner Gesellschaftsfähigkeit begründen (Mead, 1968, S. 241). Demgegenüber bezeichnet das "I" Selbstbewußtsein und Eigenständigkeit der sozialen Person im Sinne von Selbstentfaltung, individuell besonderer Reaktionsweise und des Gefühls von Freiheit und Initiative (vgl. Mead, 1968, S. 221, 241 f). In den Interaktionen mit den Bezugspersonen ("signifikanten Anderen") erwirbt das heranwachsende Kind zunächst einen Grundbestand an Symbolen und Bedeutungen, die die Wahrnehmung der Welt und die Interaktionsfähigkeit der Person begründen und ein erwartungsgesteuertes Verhalten in Bezug auf die "signifikanten Anderen" gewährleisten. Mit der Typisierung der Erwartungen im "generalisierten

Anderen" (Integration verschiedener einzelner Anderen in einer synthetischen Ganzheit) ist eine wesentliche Bedingung für den Erwerb von Ich-Identität gegeben, insofern, als die Vorwegnahme der Erwartungen des "generalisierten Anderen" bzw. der Umwelt die Fähigkeit verlangt, sich selbst "mit den Augen anderer" zu sehen (Perspektivenverschränkung). Sich solchermaßen zum Objekt der Reflexion des "I" machend, lernt die Person, das "me" instrumentell zu gebrauchen. Diese Fähigkeit stellt die Grundlage zur Selbstverwirklichung dar. Ich-Identität kann entsprechend verstanden werden als eine Balanceleistung zwischen den Erwartungen der Umwelt und den eigenen Erwartungen und Bedürfnissen. Sozialisation im Sinne des interaktionistischen Modells bezeichnet die Ausbildung der Ich-Organisation in den Dimensionen des "me" und des "I", d.h. den Erwerb sozialer Handlungsfähigkeit durch die Ausbildung von Grundqualitäten (role-taking, role-making, Empathie, Ambiguitätstoleranz, Rollendistanz) in den Interaktionen (vgl. Habermas, o.J.; Krappmann, 1971).

21) Das gilt mehr für Mead als für Krappmann; Krappmanns Auseinandersetzung mit Parsons schließt die Dimension der Macht ein. Vgl. Krappmann (1971, S. 163-168).

22) In der schematischen Vereinfachung lassen sich unter Aspekten von Konsens und Zwang Parsons und Dahrendorf wie folgt gegenüberstellen. Während Parsons Gesellschaft unter der Perspektive der Stabilität, der Harmonie und des Konsens analysiert, setzt Dahrendorf diesem Modell ein komplementäres entgegen, das die Perspektive des Wandels, des Konflikts und des Zwanges betont (vgl. Dahrendorf, 1974[3], S. 263). Parsons' Unterstellung von Konsens scheint oft nicht mehr als eine Verdeckung des Zwanges zu sein (um was für einen Konsens handelt es sich? um den Konsens der Ohnmächtigen, die sich dem Zwang ergeben haben?). Zwang und negative Sanktionen sind die Mittel zur Durchsetzung von Konformität. Dabei erscheint wichtig, daß die Macht und Autorität des Institutionensystems nur in Grenzfällen offenen Zwang und Gewalt gebraucht; es reicht schon aus, daß für den Übertretungsfall Sanktionen bereitstehen (vgl. Mendel, 1973, S. 34 f).

Unter welchen Bedingungen wird der vom Institutionensystem ausgehende Zwang auch als Zwang erfahren? Im Gefühl, einem Zwang ausgesetzt zu sein, treten die Selbsterhaltungs- und Selbstbehauptungskräfte, gegen die gesellschaftlichen Sinnsurrogate bzw. die gesellschaftliche Sinnerosion gerichtet, zutage. Ähnlich auch H.P. Dreitzel (1968, S. 1, zitiert nach Bellebaum, 1977, S. 39): "Nur der Mensch muß sich dazu verstehen, seiner Welt einen Sinn abzugewinnen, der ihm Legitimation der gesellschaftlichen Ordnung und Orientierungsmaßstab seines Handelns ist. Wird ihm dieses (sein von ihm selbst geschaffenes) Sinnverständnis zweifelhaft, so erleidet er die gesellschaftlichen Ordnungen als Zwang."

23) Illich (1973) bringt eine Unterscheidung ein von "zwei radikal entgegengesetzten Arten von Institutionen": manipulativen und geselligen Institutionen (vgl. S. 63 ff). Die Zukunft hänge mehr davon ab, "daß wir uns Institutionen aussuchen, die ein Leben schöpferischen Tuns fördern, als daß wir neue Ideologien und technische Verfahren entwickeln. Wir brauchen Maßstäbe, die es uns gestatten, solche Institutionen zu erkennen, die eher persönliches Wachstum als Süchtigkeit fördern; wir brauchen den Willen, unsere technischen Möglichkeiten vornehmlich in solche wachstumsfördernden Institutionen zu investieren" (ebd., S. 63). In die manipulativen Institutionen gelange man durch Zwang, die geselligen Institutionen würden sich durch ihre spontane Benutzung auszeichnen. Illich

nennt hier: "Telefonnetze, Untergrundbahnlinien, Postverbindungen, öffentliche Märkte und Warenbörsen" (ebd., S. 65). Unterscheidungskriterium sind die Zugangsregelungen; die geselligen Institutionen "bedürfen keiner harten oder weichen Verkaufsmethoden, um ihre Kunden zu ihrer Benutzung anzuregen" (ebd.); also handelt es sich um für das Gemeinwohl nützliche Institutionen, die sich durch vergesellschaftete Bedürfnisse und allgemeinen Zugang zu Ressourcen der Bedürfnisbefriedigung auszeichnen. Diese Kriterienwahl - wie auch schon das Klassifikationsmuster - erscheint mir unzureichend, um repressionsfreie institutionelle Lösungen zu kennzeichnen. Illich berücksichtigt nur den zwanglosen Zugang, fragt aber nicht, wie die geselligen Institutionen benutzt werden, was ihre Instrumentalisierung im Sinne von Manipulation einschließt. Insgesamt übt Illich, wie am Beispiel der Schule zu erkennen ist, eine treffende Institutionenkritik, aber insoweit er die geselligen Institutionen zur Alternative erhebt, bleibt er zu stark dem Bestehenden verhaftet. Der Unterschied zwischen dem bestehenden Gefüge manipulativer Institutionen und einer repressionsfreieren Alternative ist nicht nur der des allgemeinen Zugangs und der geselligen Benutzungshaltung. Vielmehr ist Illich mit der Frage zu konfrontieren, ob nicht die Existenz der geselligen Institutionen notwendiges Mittel für die manipulativen Institutionen ist, jene also instrumentalisiert werden. Natürlich können sie auch rein gesellig genutzt werden, aber sie werden es weder ausschließlich noch überwiegend, was allerdings nicht gegen ihre kommunikative Bedeutsamkeit spricht.

Im folgenden will ich kurz zeigen, daß Illich in seiner Kritik der Institution Schule eigentlich über die "gesellige Institution" hinausgeht. Die in der Auseinandersetzung mit dem verschulten Lernen herausgearbeitete Alternative ist nicht die "gesellige Institution" im Sinne von Telefonnetzen, Fußgängerzonen oder Postverbindungen, sondern eine Gruppe von Menschen, die dasselbe wollen und in Freiheit handeln, sich also vom Institutionengefüge nicht vereinnahmen und manipulieren lassen.

Illich fragt, wo Menschen "das, was sie wissen und worauf sie Wert legen" (ebd., S. 81) lernen, und findet, daß sie es jedenfalls nicht in der Schule lernen. Die Alternative liegt für Illich in der Abwendung vom traditionellen Schulsystem: "Die Alternative zur Abhängigkeit von Schulen ist nicht die Verwendung öffentlicher Mittel für irgendeine neue Einrichtung, welche die Menschen lernen 'macht'; sie besteht vielmehr in der Entwicklung eines neuen Stils von bildenden Beziehungen zwischen dem Menschen und seiner Umwelt" (ebd., S. 81). Illich legt dar (vgl. ebd., S. 81-109), "daß eine Umkehrung der Schule möglich ist: daß wir uns auf selbstmotiviertes Lernen stützen können, anstatt Lehrer zu beschäftigen, die den Schüler bestechen oder zwingen, Zeit und Willen zum Lernen zu finden; daß wir dem Lernenden neue Verbindungen zur Welt erschließen können, anstatt alle Bildungsprogramme durch den Lehrer zu leiten" (ebd., S. 81 f).

24) Illich thematisiert die Schule als Wissensindustrie und sieht die Entfremdung wesentlich durch die Schule produziert (und nicht einfach durch die Lohnarbeit): "Im herkömmlichen Rahmen war Entfremdung eine unmittelbare Folge des Umstandes, daß Arbeit zu Lohnarbeit wurde und damit den Menschen der Möglichkeit beraubte, zu schaffen und sich erschaffen zu lassen. Jetzt werden junge Menschen vorwegentfremdet von Schulen, die sie isolieren, gleichzeitig aber vorgeben, sie seien Erzeuger und Verbraucher ihres Wissens, das als Ware verstanden wird, die in der Schule auf den Markt gebracht wird. Die Schule macht aus der Entfremdung eine Vorbereitung aufs Leben und beraubt damit die Erziehung der Wirklich-

keit und die Arbeit ihres schöpferischen Charakters. Indem die Schule die Notwendigkeit lehrt, belehrt zu werden, bereitet sie auf die entfremdende Institutionalisierung des Lebens vor. Haben die Menschen diese Lektion einmal gelernt, so verlieren sie jeden Anreiz, in Unabhängigkeit heranzuwachsen; sie finden Bezüglichkeit nicht länger reizvoll und verschließen sich den Überraschungen, die das Leben bietet, wenn es nicht durch institutionelle Definitionen vorausbestimmt wird. Außerdem beschäftigt die Schule unmittelbar oder mittelbar einen großen Teil der Bevölkerung. Entweder hält die Schule die Menschen ihr ganzes Leben lang fest oder sie sorgt dafür, daß sie in eine andere Institution hineinpassen" (Illich, 1973, S. 58).

Diese Sicht von der Entfremdung durch die Zentralinstitution Schule ist bei Illich mit einer modifizierten marxistischen These verbunden, nämlich daß der heutige Kapitalismus sich stabilisiert, indem er die für eine kapitalintensive Industrie notwendige Nachfrage erzeugt: "Für Marx spielten die Kosten einer Erzeugung von Nachfrage nach Waren kaum eine Rolle. Heute ist der größte Teil menschlicher Arbeitskraft damit beschäftigt, Nachfragen zu erzeugen, die durch eine kapitalintensive Industrie befriedigt werden können. Das meiste davon geschieht in der Schule" (ebd., S. 58). Mit diesen Gedanken hat Illich auch eine interessante Variante zu der These von der "Reproduktion der Produktionsverhältnisse" (vgl. Lefebvre, 1974, S. 50 ff) formuliert.

25) Neben der Schule gibt es noch eine Vielzahl anderer manipulativer Institutionen; eine soll hier noch ansatzweise beleuchtet werden: das Militär. Illich fragt, mit welcher Institution (Militär oder nichtmilitärische Institutionen) man sich besser auseinandersetzen kann. Militär ist die Fortführung der Schule (Schule der Nation); Kriegsdienst ist in der Bundesrepublik verweigerbar, die Schule ist unausweichlich. Illich:

"Die Schule ist natürlich keineswegs die einzige moderne Institution, deren wichtigster Zweck es ist, die Vorstellung des Menschen von der Wirklichkeit zu gestalten. ... Die Schule berührt uns so tief innerlich, daß niemand von uns erwarten kann, er werde durch etwas anderes von ihr befreit werden" (Illich, 1973, S. 59).

"Wie absurd moderne Institutionen sind, zeigt sich deutlich am Beispiel des Militärs. Moderne Waffen können Freiheit, Zivilisation und Leben nur verteidigen, indem sie diese vernichten. In der Sprache des Militärs bedeutet Sicherheit die Fähigkeit, die Erde aus dem Wege zu räumen" (ebd., S. 114).

"Die Institution des Militärs ist ganz offensichtlich absurd. Die Absurdität der nichtmilitärischen Institutionen ist schwieriger zu bewältigen. Sie ist sogar noch erschreckender, weil sie so unerbittlich vonstatten geht" (ebd., S. 115).

26) "Es wird genug Leute geben, die Fertigkeiten vorführen, sobald wir lernen, sie außerhalb der Lehrerschaft zu entdecken" (Illich, 1973, S. 95). "Werden erst einmal die Beschränkungen des Lehrens beseitigt, so werden die Beschränkungen des Lernens ebenfalls bald fallen" (ebd., S. 97).

27) Vgl. Jürgen Habermas (1973^2, 1976); vgl. auch: Herrschaft und Krise (1973), Politische Systemkrisen (1973).

28) Diese der Realität gegenläufige Unterstellung - wir haben es eben nur im idealisierten Grenzfall mit symmetrischen, herrschaftsfreien Kommunikationsstrukturen zu tun - ist einerseits ein kontrastierendes Konstrukt, das helfen soll, die herrschaftlichen Verzerrungen von Kommunikation zu erkennen, also gewissermaßen die Meßlatte, die an die Realität (die als sich entwickelbare und gestaltbare begriffen wird) angelegt wird. Die von Habermas beschriebene ideale Sprechsituation ist die Norm, mit der die Realität gemessen wird; womit also Realität nicht auf eine geschichtslose eindimensionale Faktizität reduziert, sondern mit freiheitlichen Möglichkeiten der Gestaltung durchsetzt gesehen wird - was im übrigen dem Ansatz der Kritischen Theorie entspricht, um der Humanität willen nicht auf einen besseren Begriff von Gesellschaft zu verzichten. Eng mit diesem Aspekt der Kritischen Theorie hängt zusammen, daß diese kontrafaktische Unterstellung als eine über bloße Kritik hinausgehende eine Konstruktion ist, die die antizipierende Vorwegnahme einer zu verallgemeinernden realen Möglichkeit leistet, welche schon heute ansatzweise in relativ herrschaftsfreien gesellschaftlichen Randzonen und Freiräumen erfahrbar wird. So etwa in der außerschulischen Jugendarbeit, aber auch im alltäglichen Leben, wo es zur Enklavenbildung kommt (im Verstehen der umweltlichen Sozial- und Intimbeziehungen; überhaupt immer dort, wo ein "freier Wille" ist, eine Assoziation von Menschen, die dasselbe wollen). Von daher ist die ideale Sprechsituation alles andere als eine Fiktion, wenn auch Habermas mit seinem Diskursbegriff mindestenz in die Nähe einer Mystifizierung, um nicht zu sagen einer Vergöttlichung der Idee des Diskurses gerät mit der Gefahr des Umschlagens in die "Diktatur des Sitzfleisches" (H. Weinrich, 1973, S. 155 ff).

Eine gute Darstellung des Habermasschen Diskurses mit ansatzweiser Weiterentwicklung ist gegeben mit Roland Posner (1974, insb. S. 295 ff). Eine Darstellung von Ulrich Weihe (1979) mit dem versuchten Nachweis, "daß sich mit dem von ihm (Habermas, B.B.) angebotenen Praxismodell der diskursiven Willensbildung keine für komplexe Gesellschaften adäquate Praxiskonzeption begründen läßt" (Weihe, 1979, S. 21), braucht man nicht in allen Argumentationszügen teilen, um Mängel des Diskursmodells zu erkennen. Dem Anliegen kritischer Theoriebildung gerechter wird Richard Bernstein (1979, S. 289-388) in dem Versuch einer umfassenden Darstellung der Kritischen Theorie einschließlich des Diskurses.

"Der bedeutsamste Zug in der Restrukturierung der Gesellschaftstheorie ist die wiedergewonnene Einsicht in die Notwendigkeit und Legitimität der kritischen Funktion von Theorie. Wir beginnen zu erkennen, daß die menschliche Rationalität nicht auf die technische und instrumentelle Vernunft beschränkt werden kann; daß die Menschen sich auf eine rationale Argumentation einlassen können, bei der es um die Verpflichtung auf die kritische Bewertung der Qualität menschlichen Lebens geht; daß wir einen theoretischen Diskurs entwickeln können, bei dem es um die rationale Diskussion von einander widerstreitenden kritischen Interpretationen geht, und einen praktischen Diskurs, in dem die Menschen nicht einfach versuchen, einander zu manipulieren und zu kontrollieren, sondern einander wirklich zu verstehen und gemeinsam auf praktische - nicht technische - Ziele hineinzuwirken" (Bernstein, 1979, S. 383).

29) Zur Theorie kommunikativer Kompetenz (bzw. Rollenkompetenz, Interaktionskompetenz) siehe: Jürgen Habermas (1972a; 1973b, S. 195 ff; 1975).

30) Der Zusammenhang von Diskurs und Konsens wird an Habermas' Ansatz einer Konsenstheorie der Wahrheit deutlich. Auch Konsenstheorie der Wahrheit bedeutet ja nicht Willkür des Konsenses darüber, was nun wirklich und wahr ist. Der Konsens ist ja gewissermaßen Resultat einer mehr oder weniger expliziten Nachprüfungsprozedur und als intersubjektiv gemeinter Konsens keine beliebige, unbegründete Definition der Wirklichkeit. Aber der Diskurs kann, wie mir scheint, keine von den Diskursbeteiligten unabhängig geltende Realität hervorbringen oder bestätigen, weil der Diskurs sprachlich-begrifflich die gesellschaftlichen Strukturen der Wirklichkeit und der Intersubjektivität nicht transzendieren kann und der Diskurs gebunden ist an die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Von daher kann es auch kein Kriterium geben, das die Ergebnisse des Diskurses rechtfertigt oder gar den Diskurs zur Rechtfertigungsinstanz erhebt. Nichtsdestoweniger kann der Diskurs eine Prozedur sein, die Wahrheitsfähigkeit einer Aussage zu prüfen. Genau genommen scheint mir der als Relation zwischen Aussage und Gegenstand gefaßte Wahrheitsbegriff nicht nur als Wahrheitskriterium die "potentielle Zustimmung aller anderen" (vgl. Habermas, 1972 a, S. 124) unter angebbaren gemeinsamen Bedingungen von Sprache, Weltansicht und Interesse zu erfordern, sondern auch "Erfolg" in der praktischen Handhabung der als wahr akzeptierten Aussage. Nimmt man als Kriterium für die Akzeptanz einer Aussage als wahr den intersubjektiven Konsens darüber auf der Grundlage der sprachlich verfaßten Wirklichkeitssicht bzw. der schon immer gesellschaftlich (gleichwohl nicht unveränderlich) konstituierten Wirklichkeit, so setzt der Konsens die intersubjektive Struktur in der Sicht der Wirklichkeit schon voraus, woraus sich das Problem ergibt, diese Intersubjektivität erst zu begreifen (vgl. Whorf, 1963, S. 38 f: "Das Warum des Verstehens mag noch geraume Zeit ein Geheimnis bleiben, aber das Wie, die Logik des Verstehens - der Hintergrund von Gesetzen oder regelmäßigen Zusammenhängen - ist erforschbar. ..."; vgl. auch Schütz, 1971b, S. 61 f). Auch scheint mir folgende "Umpolung" des Diskursansatzes fruchtbar zu sein: "Statt den Diskurs zum Verleiher von Legitimität und zum Fetisch einer positiven Rechtfertigungslehre zu machen, ohne sagen zu können, wie er das alles leisten soll, wäre es besser, die Ausgangsfragen umzuformulieren, die in diese Sackgasse geführt haben:
Nicht:
- Was verschafft mir Gewißheit?
- Wann befinden wir uns in einem unverfälschten Diskurs?
- Was ist ein wahrer Konsens?
Sondern:
- Wie kann ich eine zweifelhafte Annahme am besten überprüfen?
- Wie können wir möglichst viele störende Faktoren aus unserem Gespräch heraushalten?
- Welche Möglichkeiten gibt es, das Maß an Irrtümern und Täuschungen über die Meinungen und Absichten der Kommunikationspartner möglichst gering zu halten?" (Posner, 1974, S. 297 f).

"(...) Damit werden Diskurse wieder das, was sie von Anfang an sein sollten: Gespräche zur Verständigung über handlungsleitende Annahmen und Normen. Und eben deshalb wird es auch, solange Menschen leben, weder einen letzten Diskurs noch endgültige Gewißheit geben können. Diese Feststellung nimmt aber den Diskursen nichts von ihrer Wichtigkeit. Im Gegenteil: Wenn die Gesellschaft nie gewiß sein kann, daß sie ihr System von Normen und von Annahmen über die Welt in der bestmöglichen

Weise organisiert hat, sollte sie ständig allen ihren Mitgliedern die Möglichkeit geben, etwaige Unstimmigkeiten festzustellen und gemeinsam nach neuen Lösungen zu suchen. Was heißt Mündigkeit mehr?" (Posner, 1974, S. 299 f). (Eine solchermaßen verstandene Mündigkeit entspräche der Fragehaltung der reflexiven Institution.)

30a) "Wie jeder andere kulturelle Typus ist der Organisationsmensch ein menschliches Artefakt, obgleich der Stoff, aus dem er gemacht ist, zum System der organischen Natur gehört. Historisch gesehen ist es ein Anachronismus, den Organisationsmenschen als rein neuzeitliches Produkt oder einzig als Produkt einer entwickelten Technologie hinzustellen: Er ist vielmehr ein äußerst primitiver Idealtypus, der aus den weit reicheren Entwicklungsmöglichkeiten des lebenden Organismus herausgeschnitten ist, dem die meisten Lebensorgane entfernt oder einbalsamiert und gedörrt wurden und das Gehirn eingeschrumpft, um den Erfordernissen der Megamaschine entgegenzukommen. (Der heute geläufige Beiname für einen solcherart reduzierten Menschen - Schrumpfkopf - ist mörderisch in seiner Treffsicherheit.)" (Lewis Mumford, 1977, S. 653). Das nekrophile Potential zeigt sich in der "letzte(n) Forderung des Organisationsmenschen": "das Recht, die Welt nach seinem eigenen verkümmerten Ebenbild umzugestalten" (ebd., S. 657).

31) Noch deutlicher wird dies bei Luhmann, der offenbar insoweit von Gehlen partizipiert, als er die Kategorie der institutionellen Entlastung übernimmt und in Komplexitätsreduktion übersetzt. Ähnlich wie bei Gehlen die Institutionen die Funktion der Entlastung haben, erfüllen die sozialen Systeme bei Luhmann die Funktion der Komplexitätsreduktion. In der Erweiterung bzw. Neufassung der Theorie sozialer Systeme beschränkt Luhmann sich nicht auf das System als solches, sondern bezieht die Umwelt des Systems ein, und kann nun die Leistung von Systemen bestimmen als Schaffung und Aufrechterhaltung eines (systemkonstitutiven) Komplexitätsgefälles zwischen System und Umwelt. Mit der Umgewichtung der strukturell-funktionalen Perspektive liegt für Luhmann dann konsequenterweise der Sinn von Systembildung in der Reduktion von Komplexität. Damit wird nicht nur "Sinn" funktionalisiert, sondern Luhmann kommt zu einer funktionalisierten Sichtweise von Gesellschaft überhaupt. Der Preis ist die Entwertung des Individuums, das nur noch als institutionalisiertes gedacht werden kann. Die Reflexionskräfte der Individuen verkehren sich in anonymisierte Reflexionsleistungen sozialer Systeme und werden systemisch faßbar in Luhmanns "reflexiven Mechanismen". Individuelle Reflexion kann im Rahmen der Luhmannschen Theorie dann nur als den Systemleistungen prinzipiell unterlegene Form der Komplexitätsreduktion erfaßt werden, die sich gewissermaßen in Systemen niederer Ordnung bzw. mit niedriger Problemlösungskapazität abspielt. Entfremdung als existentielles Problem im Verhältnis von Individuen und Gesellschaft wird obsolet, insoweit Entfremdungstheoreme von der Vorstellung ausgehen, das Individuum könne qua Individuum Realität direkt aneignen, wird obsolet, weil aufgrund qualitativ verschiedener Komplexitätsniveaus die komplexitätsverarbeitende Leistung sozialer Systeme nicht durch die der Personensysteme ersetzt werden kann. Soziale Systeme setzen also auf einem Niveau der Komplexitätsreduktion an, das über die Fassungskraft der Individuen hinausgeht. Entfremdung wird so

unvermeidlich, selbstverständlich und ist nicht der Problematisierung wert. - Zur Theorie Luhmanns vgl. insb.: Luhmann (1972[3]; 1975). -

Auf dem Hintergrund funktionalisierter Sichtweise von Gesellschaft liegt es nahe, weder "Entlastung" noch "Komplexitätsreduktion" auf "Entfremdung" oder "Partizipationsgefälle" (Ungleichheit, Ungerechtigkeit) zu beziehen. - Bleiben wir indessen bei der "Entlastung" und versuchen wir im laufenden Text die unterlassene Verbindung zu skizzieren.

32) Neugier und Frage müssen möglich sein, damit Menschen ihre Ziele selbst setzen und ihren Sinn selbst finden können. Fragen ist ein existentiell bedeutsames Suchen.

Gadamer beschreibt die offene reflexive Frage- und Suchhaltung, die alles Wissen durch die Frage gehen läßt. Diese Ausführungen lassen sich auf die reflexive Institution übertragen, die in ihren Fragen nicht schon im vorhinein auf eine Antwort festgelegt ist.

"... In der komödienhaften Vertauschung von Fragen und Anworten, Wissen und Nichtwissen, die Plato uns schildert, kommt mithin die Vorgängigkeit der Frage für alles sacherschließende Erkennen und Reden zur Anerkennung. Ein Reden, das eine Sache aufschließen soll, bedarf des Aufbrechens der Sache durch die Frage.

Aus diesem Grunde ist die Vollzugsweise der Dialektik das Fragen und Antworten, oder besser, der Durchgang alles Wissens durch die Frage. Fragen heißt ins Offene stellen. Die Offenheit des Gefragten besteht in dem Nichtfestgelegtsein der Antwort. Das Gefragte muß für den feststellenden und entscheidenden Spruch noch in der Schwebe sein. Das macht den Sinn des Fragens aus, das Gefragte so in seiner Fraglichkeit offenzulegen. Es muß in die Schwebe gebracht werden, so daß dem Pro das Contra das Gleichgewicht hält. Jede Frage vollendet erst ihren Sinn im Durchgang durch solche Schwebe, in der sie eine offene Frage wird. Jede echte Frage verlangt diese Offenheit. Fehlt ihr dieselbe, so ist sie im Grunde eine Scheinfrage, die keinen echten Fragesinn hat. Wir kennen derartiges etwa in der pädagogischen Frage, deren eigentümliche Schwierigkeit und Paradoxie darin besteht, daß sie eine Frage ohne einen eigentlich Fragenden ist. Oder in der rhetorischen Frage, die nicht nur ohne wirklich Fragenden, sondern auch ohne wirklich Gefragten ist.

Nun ist die Offenheit der Frage keine uferlose. Sie schließt vielmehr die bestimmte Umgrenzung durch den Fragehorizont ein. Eine Frage, die desselben ermangelt, geht ins Leere. Sie wird erst zu einer Frage, wenn die fließende Unbestimmtheit der Richtung, in die sie weist, ins Bestimmte eines 'So oder So' gestellt wird: mit anderen Worten, die Frage muß gestellt werden. Fragestellung setzt Offenheit voraus, aber zugleich eine Begrenzung. Sie impliziert die ausdrückliche Fixierung der Voraussetzungen, die feststehen und von denen aus sich das Fragliche, das, was noch offen ist, zeigt. Auch eine Fragestellung kann daher richtig oder falsch sein, je nachdem, ob sie in den Bereich des wahrhaft Offenen hineinreicht oder nicht. Falsch nennen wir eine Fragestellung, die das Offene nicht erreicht, sondern dasselbe durch Festhalten falscher Voraussetzungen verstellt. Als Frage täuscht sie Offenheit und Entscheid-

barkeit vor. Wo aber das Fragliche nicht - oder nicht richtig - abgehoben ist gegen die Voraussetzungen, die wirklich feststehen, dort ist es nicht wahrhaft ins Offene gebracht und dort kann daher auch nichts entschieden werden" (Gadamer, 1975[4], S. 345 f).

33) Diese neuen Strukturen werden in Ansätzen beschrieben von Gerard Mendel (1973), der einen "Bruch zwischen Vergangenheit und Gegenwart" konstatiert und darin die Chance für die "Befreiung von Konditionierungen" sieht (vgl. S. 75 ff): "Das Kind ist heute in der 'Lernmaschinerie' der Schulen von der Wirklichkeit isoliert, von der Welt der Erwachsenen abgeschnitten und, bei zunehmender Unmöglichkeit der Kommunikation mit ihr, auf präödipale Entwicklungsphasen fixiert. Bisher wuchs das Kind in die Erwachsenengesellschaft hinein, indem es zugleich mit einer vollständigen Identifikation mit dem Erwachsenen sein Kindsein aufgab. Die Kindheit war die je nach Kultur mehr oder weniger lange Abtötung des Kindes.
Heute kann eine Entwicklung nur vom Zustand des Kindseins ihren Ausgang nehmen: nicht mehr Identifikation mit den Erwachsenen, sondern Konfliktverarbeitung in der Begegnung mit der Erwachsenenwelt und in wechselseitiger Beeinflussung beider" (ebd., S. 237; vgl. ausführlich: S. 171 ff).

In der Fragerichtung ähnlich wie Mendel unterscheidet Margaret Mead in ihrem ethnologischen Deutungsmodell drei Kulturformen: die postfigurative Kultur, die kofigurative Kultur, die präfigurative Kultur. Nach Mead steht "die Entwicklung einer neuen Kulturart dicht bevor. Diese Kultur wird eine Abwendung vom Stil kofigurativer Kulturen bedeuten - nicht anders, als die Institutionalisierung der Kofiguration in geregeltem (und ungeregeltem) Wandel eine Abwendung vom postfigurativen Stil bedeutet hat. Ich nenne diesen neuen Stil den präfigurativen, weil das Kommende in dieser neuen Kultur vom Kind und nicht mehr von Eltern und Großeltern repräsentiert werden wird" (M.Mead, 1974, S. 104).

Gehlen mag diese Wandlungstendenzen antizipiert haben, aber gewissermaßen mit den Augen von gestern bewertet haben, so daß er sie nur als Krise des Institutionensystems und als Niedergang der Kultur interpretieren konnte. - Der der präfigurativen Kultur adäquate Institutionstypus ist die reflexive Institution, die immer wieder zu neuen Typisierungen und Institutionalisierungen kommt, die möglichst nicht der Verdinglichung anheimfallen, sondern den Akteuren als von ihnen (oder ihren Vorgängern) geschaffene transparent bleiben.

34) Nach Donald A. Schon (1973) trägt die "Bedrohung der Stabilität einmal etablierter Institutionen ... in sich eine Bedrohung der Stabilität der Theorie, die mit der Ideologie selbst verbunden ist. ... Wenn eine dieser Institutionen nun einmal unstabil wird, so sind damit ihre Theorie und Ideologie bedroht, die ihnen immanente Ankerfunktion für die Identität wird dadurch gelockert. Das Endergebnis ist, daß damit die eigene Stabilität als solche angegriffen wird" (Schon, 1973, S. 15).

35) Allerdings mutet mich dieses Schon-Zitat irgendwie nihilistisch an (Sinnerosion als Stabilitätsverlust und Dauerverunsicherung ohne Orientie-

rungshalt), und ich will die ihm zugrundeliegende Frage schärfer fassen: Wie können wir außerhalb der verregelten Institutionen eine Sicherheit in uns selbst finden? Entscheidend ist, worauf das Gefühl der persönlichen Sicherheit gründet: auf dem Außenhalt verregelter Institutionen oder auf der inneren Sicherheit eines Menschen, der weiß, was er will, und der solidarisch mit anderen sein kann. Diese "innere Sicherheit" entspricht dem Wachstumsbegriff von Abraham A. Maslow. Dieser kontrastiert "Sicherheit" und "Wachstum" und setzt beide in Beziehung:

"... Daher können wir den Prozeß des gesunden Wachstums als eine nie endende Serie von Situationen der freien Wahl (free choice situations) betrachten, mit denen jedes Individuum an jedem Punkt seines Lebens konfrontiert wird und in denen es zwischen den Freuden der Sicherheit und des Wachstums, der Abhängigkeit und Unabhängigkeit, der Regression und des Fortschritts, der Unreife und Reife wählen muß. Sicherheit bringt sowohl Ängste als auch Freuden mit sich, genau wie das Wachstum. Wir entwickeln uns voran, wenn die Freude am Wachstum und die Angst vor der Sicherheit größer sind als die Angst vor dem Wachstum und die Freude an der Sicherheit" (Maslow, 1973, S. 61).

36) Der Begriff der Perspektive und Perspektivität ist hier und im folgenden zunächst nicht erläutert (siehe aber Kap. B I 1). Kurz gefaßt kann unter einer Perspektive die interessen- bzw. relevanzspezifische Konzentrierung der Aufmerksamkeit auf ein Thema verstanden werden. Perspektivenverschränkung meint die (probeweise) Übernahme der Perspektive des Handlungspartners und ist Grundlage für Sinnverstehen/Handlungsverstehen und reziprokes Verhalten. Unter Perspektivität läßt sich die Seinseingebundenheit und Relevanzfundiertheit, somit auch Selektivität und Gerichtetheit der Erkenntnis verstehen. Die Grundlage der Perspektivität ist der Körper als Bezugssystem jeder Wahrnehmung, jeder Erfahrung, jedes Handelns (vgl. auch: M. Merleau-Ponty, 1966).

Jede Wirklichkeitssicht ist von der soziokulturellen Perspektivität bestimmt; jedem Handeln liegt ein im gesellschaftlichen Wissensvorrat akkrediertes Modell zugrunde, das einen Horizont sinnhafter Deutungen und Handlungsmöglichkeiten mit sich führt. Auch Handlungsintention und Handlungsentwurf sind mit spezifischer Perspektivität behaftete sinnhafte Selektionen von Wirklichkeit.

37) Was hier in der Husserlschen Terminologie in Worte gefaßt ist, läßt sich mit dem Begriffssystem des Marxismus ähnlich treffend ausdrücken. Die Marxsche Methode, vom Konkreten (I) zum Abstrakten und weiter zum Konkreten (II) aufzusteigen, führt auch zu einer Art "Gesamtgegenstand", in dem die Reichhaltigkeit eines Wirklichkeitsausschnittes offenbar wird. Marx beschreibt den Prozeß, vom Konkreten (als dem unmittelbar, teils unbenannt und chaotisch erscheinenden Gegebenen) zum Abstrakten und weiter zum Konkreten (als der reichhaltigen begrifflich und vorstellungsmäßig geordneten Totalität) aufzusteigen am Beispiel der "Bevölkerung" wie folgt:

"Finge ich also mit der Bevölkerung an, so wäre das eine chaotische Vorstellung des Ganzen und durch nähere Bestimmung würde ich analytisch

immer mehr auf einfachere Begriffe kommen; von dem vorgestellten Konkreten auf immer dünnere Abstrakta, bis ich bei einfachsten Bestimmungen angelangt wäre. Von da wäre nun die Reise wieder rückwärts anzutreten, bis ich endlich wieder bei der Bevölkerung anlangte, diesmal aber nicht als bei einer chaotischen Vorstellung eines Ganzen, sondern als einer reichen Totalität von vielen Bestimmungen und Beziehungen" (MEW 13, S. 631; vgl. S. 631 f).

Vgl. auch: Philosophisches Wörterbuch, hrsg. v. Klaus/Buhr (1970[7], S. 41):

"Der Ausgangspunkt der Erkenntnis ist das Konkrete in seiner sinnlich gegebenen Erscheinungsform, wie es durch die Sinneserkenntnis erfaßt wird. Die Erkenntnis steigt dann zum Abstrakten auf, d.h. sie analysiert das Konkrete und bildet abstrakte Begriffe, die einzelne Seiten, Züge, Merkmale, Beziehungen der Gegenstände widerspiegeln. Das reicht jedoch zur Erkenntnis der Gesetzmäßigkeiten nicht aus, denn den einzelnen Abstraktionen fehlt noch der innere Zusammenhang. Die Erkenntnis muß vom Abstrakten zu einer höheren Form des Konkreten aufsteigen, das die Errungenschaften des Abstrakten bewahrt, aber zugleich seine Einseitigkeit und Isoliertheit aufhebt. Dieses Konkrete ist die Reproduktion des Gegenstandes in der Erkenntnis, die ihn nun als ein Ganzes in allen seinen wesentlichen Beziehungen erfaßt, als eine reiche Totalität von vielen Bestimmungen und Beziehungen."

38) Vgl. Edmund Husserl (1950, S. 293 f):

"Jedes synthetisch-einheitliche Bewußtsein ... besitzt den ihm, als synthetisch-einheitlichem Bewußtsein, zugehörigen Gesamtgegenstand. ..." (ebd., S. 293). "Im synthetischen Bewußtsein ... konstituiert sich ein synthetischer Gesamtgegenstand. Er ist aber darin in ganz anderem Sinne 'gegenständlich' als das Konstituierte einer schlichten These. Das synthetische Bewußtsein ... richtet sich v i e l s t r a h l i g auf das Gegenständliche, das schlicht thetische Bewußtsein i n e i n e m Strahl. So ist das synthetische Kolligieren ein 'plurales' Bewußtsein, es wird eins und eins und eins zusammengenommen. ..." (ebd., S. 294).

(Es würde den Rahmen dieser Arbeit übersteigen, ausführlich Husserl zu rezipieren. Wenn ich hier - trotz aller Kürze und Unvollkommenheit - dennoch versuche, Husserl in einigen Zitaten und Verweisen zu würdigen, so insbesondere deshalb, weil Alfred Schütz als Phänomenologe und Soziologe an Edmund Husserl anschließt und sein Werk ohne den zentralen Einfluß Husserls nicht so hätte entstehen können. Mir hat die Zurkenntnisnahme kleiner Teile des Husserlschen Gesamtwerks das Verständnis Schützens erleichtert, wenn dafür auch bezüglich Husserl wieder neue Fragen und Schwierigkeiten auftauchten, die hier zu erörtern nicht Platz ist.)

39) An anderer Stelle (Husserl, 1974) - und das ist für Überlegungen zum Erfahrungsbegriff bedeutungsvoll - erläutert Husserl sein Verständnis von "Erfahrung":

"Erfahrung ist die Urstiftung des Für-uns-seins von Gegenständen ihres gegenständlichen Sinnes" (Husserl, 1974, S. 173).

Für Husserl ist der Gegenstand vor allem Erfahrungsgegenstand, den er unterscheidet vom gegenstandskonstituierenden Erfahrungsprozeß:

"In den kontinuierlichen und diskreten Synthesen mannigfaltiger Erfahrungen baut sich wesensmäßig der Erfahrungsgegenstand als solcher 'sichtlich' auf, in dem wechselnden Sichzeigen immer neuer Seiten, immer neuer ihm eigenwesentlicher Momente, und aus diesem aufbauenden Leben, das seinen möglichen Verlauf der Einstimmigkeit vorzeichnet, schöpfen sie und schöpft der Gegenstand selbst (als nur so wechselnd sich zeigender) seinen Sinn als das dabei Identische möglicher und nach der Verwirklichung zu wiederholender Selbstbildungen. Auch hier ist diese Identität evident, bzw. ist evident, daß der Gegenstand nicht selbst der ihn konstituierende wirkliche und offen mögliche Erfahrungsprozeß ist, geschweige denn die damit sich verbindende Synthesis (als Möglichkeit des 'ich kann')" (ebd.).

40) Ich gebrauche hier vorläufig die Begriffe "Bewußtseinsakt" und "Reflexion" synonym; auch dürfte bei Husserl und Schütz eine Entsprechung von Bewußtsein (Husserl) und Reflexion (Schütz) vorliegen. Oft findet sich eine kognitivistische Reduzierung von Reflexion auf einen bloßen Denkakt. Vgl. auch Fußnote 47a im Einführungskapitel.

41) Der "spezifisch gegenständliche Sinn" ist, wenn ich Husserl (1950, S. 294 unten) richtig verstehe, auf eine Reduktionsleistung gegründet, die den Gegenstand im monothetischen Sinne rekonstruiert als "Gegenstand einer schlichten doxischen Thesis" (vgl. ebd.; zu "Doxa" vgl. Historisches Wörterbuch, Sp. 288), als Gegenstand des alltäglichen Erlebens und Handelns (die letztere Interpretation gründet auf der Gleichsetzung von Alltagserkenntnis und doxischer Erkenntnis).

42) Ich bezeichne die Erfahrungsstruktur als polyvalent, da ein und derselbe Gesamtgegenstand in seiner situativ-kontextuellen Erscheinung - also je nach Kontext - verschiedenste Erfahrungen und Sinnstiftungen zuläßt, die sogar - läßt man den Kontext außer acht - einander"widersprechen" können. Darüber hinaus kann eine singuläre Erfahrung in mehrfacher Beziehung wirksam werden, kann also verschiedene Folgen haben, je nachdem welche situativen Bedingungen vorliegen.

Vgl. auch den Begriff der Indexikalität bei Garfinkel (1973 b, S.210 ff). Nach Garfinkel bedeutet Indexikalität, daß alle Beschreibungen, Erklärungen und Deutungen eines Phänomens oder auch der Welt nicht einfach neutrale Beschreibungen etc. einer vom Beobachter unabhängigen Objektivität sind, sondern auf den spezifischen Kontext verweisen und somit auf die Indexikalität der sprachlichen Ausdrücke und der Darstellung insgesamt.

Allerdings erscheint es zweckmäßig, den Begriff der Indexikalität bei Garfinkel zu erweitern. Einmal findet sich bei ihm die Gegenüberstellung von indexikalen und objektiven Ausdrücken (vgl. Paul Filmer, 1975, S. 223). Die vorzunehmende Erweiterung betrifft die Frage der Kontextenthobenheit oder Kontextbindung von Begriffen. Hier ist einmal die Situationsgebundenheit der Wahrnehmung und des Sprechens zu betonen, zum anderen die Perspektivengebundenheit nicht nur der alltagsweltlichen, sondern auch der wissenschaftlichen Beschreibungen und Erklärungen; so ist Wissenschaft etwa verhaftet in die Perspektive des Beweises, auf gemeinsame Merkmale in der Relevierung und Beschreibung von Phänomenen festgelegt sowie in den Filter der Sprache und der Gegenstandsbedeutungen eingebunden. Von daher bietet sich eine Unterscheidung von situationsspezifischer oder situativer Indexikalität einerseits und kultureller bzw. kulturspezifischer Indexikalität andererseits an.

43) Vgl. auch die Vorbehalte Schütz/Luckmanns gegenüber dem Versuch polythetischer Rekonstruktion des Wissenserwerbs: "Zu einem Versuch polythetischer Rekonstruktion des Wissenserwerbs fehlt meist das Motiv. Es mag offen gelassen werden, inwieweit solche Rekonstruktionen in Anbetracht der 'Überdeckung' durch die 'zuletzt gültigen' Relevanzstrukturen überhaupt möglich sind. Jedenfalls ist irrelevant Gewordenes 'toter Ballast'" (1975, S. 227).

Hierzu ist folgendes anzumerken. Einerseits drücken sich in dem sogenannten irrelevant Gewordenen durchaus Transformationsprozesse aus, in denen sich auch Relevanzstrukturen verändert haben. Wenn solche Veränderungen der Relevanzstrukturen gehäuft auftreten, kann dies Aufschlüsse über den Wandel von Institutionen geben. Andererseits wäre es sicherlich wenig fruchtbringend, all die polythetischen Aktvollzüge zu rekonstruieren, die lebensgeschichtlich aufgetreten sind; dieses Vorgehen mag z.B. verschiedenen Therapieformen vorbehalten sein. Demgegenüber erscheint für das Anliegen der polythetischen Rekonstruktion der Jugendarbeit im Wissensvorrat die Wahl eines Bündels monothetischer Zuwendungen auf den polythetischen Gesamtvollzug der Jugendarbeit als ausreichend.

44) Nach Touraine soll der Soziologe in seinen Untersuchungen eine Balance zwischen dem Sinn eines Geschehens (Interaktionsebene) und der gesellschaftlich-objektiven Faktizität (Gesellschaftssystem) finden (vgl. Touraine, 1976, S. 329 f).

45) Zur Raumstruktur vgl.: Ernst E. Boesch (1976, S. 79 ff); Dieter Baacke (1979^2, S. 32 ff).

46) Zu den Zeithorizonten vgl.: Ernst E. Boesch (1976, S. 87 ff); Henri Lefebvre (1977, Bd. 2, S. 55 f, 57 ff); Oskar Negt/Alexander Kluge (1972, S. 44 f). Darüber hinaus läßt sich unterscheiden zwischen geschichtlicher Zeit und biographischer Zeit.

47) Parsons' "pattern variables" sind hier referiert nach Percy S. Cohen (1972, S. 99 f); vgl. auch: Stefan Jensen (Einl. zu: Parsons, 1976, S. 51 f).

48) Ergänzen ließe sich noch die ökologische Tabuzone, die verbotenen Räume also, die teils Nahtstellen zu einer anderen Realität sind. Die ökologischen Zonen weisen sich durch unterschiedliche Erfahrungsstile aus. Während beispielsweise sich die erste Zone als das intime Zuhause, das "Heim", durch emotionale Vertrautheit und Geborgenheit ausweist, sind die Erfahrungen in der vierten Zone durch weitgehende Anonymität gekennzeichnet (vgl. auch: Boesch, 1976, S. 73 f).

Eine andere Aufgliederung legt Boesch vor: Geborgenheitszonen, Tabu-Bereiche, Muß- und Zwangs-Bereiche, Kann- und Darf-Bereiche (vgl. Boesch, 1976, S. 80).

49) Zur Kritik an der Jugendforschung vgl. Thomas v. Freyberg (1978); jugendsoziologische Orientierungen für die Praxis geben: Adolf Noll (1971) und Walter Hornstein u.a. (1975).

50) Die genannte Arbeit (Biernoff, 1977, S. 49 - 114) enthält einen Überblick zu den Entstehungszusammenhängen der Jugendarbeit (Jugendbewegungen, Jugendpflege), zur Entwicklung der Jugendarbeit in der BRD (u.a. Bundesjugendplan, Jugendpolitik) und eine Skizze zur Struktur und Funktion der Jugendarbeit.

51) Siehe insbesondere: Thomas Ziehe (1978^2); Narziß - ein neuer Sozialisationstypus?, hrsg. v. Helga Häsing u.a. (1979); vgl. auch: Alexej Mend/ Volker Elis Pilgrim (1980^2).

52) Vgl.: Dieter Baacke (1979^2, S. 107 ff); Walter Hornstein u.a. (1975, S. 376 ff); Ludger Veelken (1978).

53) Die Jugendarbeit füllt sich mit Verhaltensweisen Jugendlicher, die unangepaßt sind und "Randale machen". Vgl.: Kraußlach u.a. (1980^2); Aly (1978).

54) Vgl. die in Anlehnung an Wilhelm Reich entstandene Lehre einer ganzheitlichen, den Körper einschließenden Psychotherapie: Alexander Lowen (1979).

55) Eine ausführliche Analyse des Begriffsverständnisses leistet Gerard Mendel (1973, S. 27 ff) in seiner Soziopsychoanalyse der Autorität.

56) Der Befreiungs- und Emanzipationsbegriff der reflexiven Institution läßt sich als "stationäre Emanzipation" (Werner Loch) bezeichnen; dabei handelt es sich um eine Emanzipation, die tendenziell die Fesseln der Rollen und Institutionen sprengen will.

Das Emanzipationsphänomen der Protestbewegungen ist "eine Emanzipation innerhalb des Status, in der Rolle selbst, ohne daß Status und Rolle

als solche und damit auch die sozialen Beziehungen zu den komplementären Status und Rollen im Rahmen der sozialen Organisation, die sie ausgeprägt hat, in ihrer konstitutiven Struktur verändert werden sollen" (Werner Loch, 1973, S. 43). Ziel ist eine Veränderung der Machtverhältnisse bzw. Vermehrung der Gegen-Macht, d.h. eine neue "Machtverteilung zwischen den komplementären Rollen und Status" (ebd., S. 43). "Man könnte diese spezifische Form der Emanzipation die 'politische Emanzipation' nennen, wir wollen sie aber vorläufig als 'stationäre Emanzipation' bezeichnen, um dadurch einige Probleme zum Ausdruck zu bringen, die sich aus dem Sachverhalt ergeben, daß hier im Unterschied zur altersgruppenspezifischen und zur sozialen Emanzipation keine Mobilität gegeben ist: weder bewegt sich der Mensch aus einem Status oder einer Rolle in einen höheren sozialen Rang und eine entsprechend andere Rolle, noch werden hier Status bzw. Rollen im Verhältnis zu anderen gehoben" (ebd., S.43; vgl. ausführlich: ebd., S. 39 ff).

57) "Tatsächlich sind die menschlichen Bedürfnisse in ihrer entwickelten Gestalt ganz und gar nicht Ausdruck einer vor-historischen, vor-sozialen menschlichen Natur, sind sie ganz und gar nicht primär gegenüber der psychischen Aktivität und deren Grundlage. Sie sind selbst im wesentlichen Produkt der Menschheitsgeschichte, wurden von den Menschen im Verlauf ihrer Geschichte - und das heißt vor allem: ihrer Arbeit - hervorgebracht. Wenn nun das Bedürfnis selbst gesellschaftshistorisches Produkt ist, dann ist es nicht die Grundlage psychischer Aktivität, sondern diese Aktivität selbst ist im Verhältnis zum Bedürfnis das Grundlegende" (Seve, 1973[2], S. 34; vgl. S. 35). Dem widerspricht nicht, daß Bedürfnisse "vom begrenzten Standpunkt jeder konkreten Aktivität aus immer noch als relative Ausgangspunkte erscheinen" (ebd.). - Das hat auch Konsequenzen für die sog. bedürfnisorientierte Jugendarbeit, die ja den begrenzten Standpunkt teilt, Bedürfnisse seien die Ausgangslage für Lernprozesse.

Die Konsequenz aus diesen Überlegungen Seves ist, daß die menschliche Natur nicht durch eine spezifische Bedürfniskonstellation festgeschrieben wird, sondern als in Aktivitäten sich entfaltendes Möglichkeitspotential begriffen wird. - Vgl. auch Leo Koflers Versuch einer Grundlegung einer anthropologischen Erkenntnistheorie (1973).

58) Die Abwertung der Bedürfnisse und Interessen Jugendlicher findet sich gleichermaßen in einer konservativen integrationistischen Jugendarbeit und einer dogmatischen antikapitalistischen Position. Will die eine Position die Jugendlichen mit erhobenem pädagogischen Zeigefinger auf den rechten Weg des Untertanen bringen, so die andere ihn mit dem "richtigen" antikapitalistischen Bewußtsein ausstatten gemäß den als "objektiv" und "politisch notwendig" erkannten Erfordernissen. Der dogmatische Klassenkämpfer ist der umgepolte Untertan, der auch noch als Klassenkämpfer untertan bleibt, und nicht der freie Mensch, der sich als Nicht-mehr-Untertan zur Wehr setzt, ob klassenkämpferisch, ökologisch oder antimilitaristisch ist seine Entscheidung.

Zur Kritik des Objekt-Status der Arbeiterjugendlichen in Jugendforschung und politischer Jugendarbeit vgl. auch: Thomas v. Freyberg (1978).

59) Zu den "Krankheiten" in der patriarchalisch strukturierten verwalteten Welt, dem "Paradies der Väter", vgl. A. Mend/V. E. Pilgrim (1980, S. 41 - 52). Grundthese der Autoren ist, daß ein orales Defizit die Fähigkeit zum Konsum (als Spielart der Instrumentalisierung des Menschen bzw. Verregelung der menschlichen Existenz) schafft: "Aus Saugen und der Lust nach Mutter wird Kaufen" (ebd., S. 41). Gleichzeitig bieten Mend/Pilgrim mit ihren Ausführungen eine interessante Variante zur Erklärung des Habens-Modus nach Fromm.

60) Hondrich sieht hier vorrangig die Seite der gesellschaftlichen Macht: "Verfügt eine Person gegenüber einer sich wandelnden Umwelt über keinerlei Macht und versucht sie trotzdem im Sinne der dritten Strategie die Umwelt durch Handeln zu verändern, dann wird dieses Handeln nach außen ohne Erfolg bleiben. Die betroffene Person wird nur ihre Dissonanz vergrößern: Sie nimmt wahr, daß sie eine Situation verändern will, und nimmt gleichzeitig wahr, daß sie nichts verändern kann. Geht man davon aus, daß solche Dissonanzerlebnisse auf die Dauer nicht durchgehalten werden, dann folgt daraus: Die Person wird versuchen, Dissonanz zu verringern oder gar nicht erst aufkommen zu lassen, indem sie von ihrer erfolglosen Handlungsstrategie abrückt; sie wird entweder auf die zweite Strategie (Änderung ihrer eigenen Bedürfnishierarchie) oder auf die erste (Änderung der Wahrnehmung) ausweichen. Aus dieser Argumentation können wir die These herausfiltern: ... Verändert sich das Verhältnis zwischen Personensystem und Umweltsystemen, dann wird das Personensystem als Anpassungsstrategie um so eher 'Abdichtung' und 'personale Veränderung' und um so weniger 'Umweltveränderung' wählen, je weniger Macht es hat" (Hondrich 1975, S. 38).

Demnach ist die Macht auf der Seite des Institutionensystems und die Person folglich ohnmächtig. Hier ist jedoch die Perspektive zu wechseln: Macht ist auch eine Frage der Zuschreibung in der sinnhaften Konstruktion der gesellschaftlichen Realität, und umgekehrt ist zu fragen, was Gegenmacht ist. Es gibt nicht nur institutionalisierte Macht. Die Kraft und Gegen-Macht der Atomkraftgegner und Hausbesetzer ist eine Macht, die nicht aus den Institutionen, sondern aus Subjektivierungsleistungen erwächst; sie gründet auf einer "stationären Emanzipation" (vgl. vorangehende Fußnote 56).

61) Ein erster Entwurf einer solchen alltagsnahen Didaktik findet sich in Bierhoff (1978, S. 92 ff). Hier ist auch als Begründungszusammenhang eine Analyse der wissenschaftlich-technischen Zivilisation als alltäglicher Lebenszusammenhang skizziert (vgl. ebd., S. 32 - 57).

62) Auch Boesch (1976) bringt eine Fülle von Gedanken ein, die in diesem Kontext fruchtbar rezipiert werden können. Vgl. etwa sein Kapitel 4.2 (" Das Gefühl der Gewißheit und der Fantasmus des Ordnens"; S. 206 - 241). Auf eine stark vereinfachende Denkfigur gebracht: das rigide Denken findet sein alltägliches Gleichgewicht durch die Ausblendung von Störungen und balancegefährdenden Realitätsaspekten sowie durch ein notwendig nachgefragtes Sicherheitsgefühl und Ordnungszwang.

63) Vgl. hierzu Boeschs Analyse der "Dimensionen des Alltags" (1976, S. 73 - 169).

64) Vgl. hierzu: Oskar Negt (1975[5], S. 28); Charles Wright Mills (1973, S. 37 ff); Rainer Behrendt/Dieter Grösch (o.J.).

DER WISSENSVORRAT IN DER JUGENDARBEIT

1) Die dieser Aussage zugrundeliegenden Überlegungen sind - den Ansatz der vorliegenden Arbeit zusammenfassend erläuternd - als Begründungszusammenhang zum Verhältnis von "Wirklichkeit und Wissen" bereits im Einführungskapitel präsentiert worden (vgl. Einf.-Kap. III 1 mit den entsprechenden Fußnoten).

Die Realitätskonstruktion im Wissen gewinnt nicht zuletzt deshalb "Evidenz", weil der Wissensvorrat die Mittel der Bestätigung mitliefert. Ethnologische Studien zeigen nicht unbeträchtliche interkulturelle Differenzen in den Wirklichkeitskonstruktionen. Vgl. illustrierend: V. Gordon Childe (1974, S. 112 f):

"Einstweilen hat jedoch jede Gesellschaft ihre eigene Erkenntniswelt und ist für ihre eigene begriffliche Rekonstruktion der Wirklichkeit verantwortlich. Die begriffliche Reproduktion der Außenwelt im Kopf eines weißen australischen Gelehrten unterscheidet sich in jeder Beziehung von ihrer Reproduktion im Kopf eines Angehörigen des Arunta-Stammes. Die beiden Reproduktionen sind nicht nur dem Inhalt nach verschieden, sondern auch der Struktur nach, denn sie sind mit Hilfe verschiedener Kategorien zustande gekommen. Fast ebenso groß ist die Kluft, die die Erkenntniswelt eines kritischen Europäers von der eines indischen Brahmanen trennt. Wer soll entscheiden, welche 'Erkenntnis' die wahrere sei?"

Die zusammenfassende Aussage Childes redet nicht einem erkenntnistheoretischen Agnostizismus das Wort, sondern einem ethnologischen Relativismus, der die je gegebene Wirklichkeitskonstruktion bzw. den entsprechenden gesellschaftlichen Wissensvorrat als Fundus der Existenzbewältigung einer Gesellschaft akzeptiert und nicht vorschnell mit der technisch-rationalen Realitätskonstruktion der westlichen Gesellschaften mißt (vgl. etwa Jean Gebser, 1973, Bd. 1, S. 33: "Die Methoden unserer Zeit sind weitgehend dualistische Verfahren, die über die bloße Subjekt-Objekt-Beziehung nicht hinausreichen. Mit ihnen läßt sich nur erfassen, was der heutigen europäischen Mentalität gemäß ist.")

Was hier für den ethnologischen Vergleich geboten erscheint, läßt sich auch auf die Untersuchung der Wissensvorräte in Alltagswelt und Wissenschaft beziehen. Auch hier ist es entsprechend verfehlt, das Alltagswissen mit den Kriterien wissenschaftlichen Wissens zu bewerten. Von seiten der Wissenschaft ist also das alltagsweltliche Wissen nicht abzuwerten als ein Wissen, das nicht den Kriterien wissenschaftlicher Validität und dem Falsifizierbarkeitspostulat genügt, sondern es ist als Fundus alltagsweltlicher Lebens- und Problembewältigung anzuerkennen.

2) Vgl. Ernst Cassirer (1960, S. 27):

"Der Mensch ist immer geneigt, den engeren Kreis, in dem er lebt, als den Mittelpunkt der Welt anzusehen, und sein besonderes, privates Leben zum Maßstab des Universums zu machen. Aber er muß diesen eitlen Traum, diese kleinliche bornierte Art zu denken und zu urteilen aufgeben."

Auf einem ähnlichen Standort gründet Karl Mannheim (1970[2]) seinen "Perspektivismus" (vgl. S. 356 f) und seinen "dynamischen Relationismus" (vgl. S. 620). Vgl. auch Konrad Pfaff (1978, S. 31-35).

Im Marxismus wird eine relationistische Position von Garaudy vertreten:

"... der kritische Standpunkt in der Philosophie macht die Tatsache bewußt, daß bei jeder Aussage über die Wirklichkeit wir selber es sind, die diese Aussage machen" (Garaudy, 1969, S. 35; vgl. S. 36 ff).

3) Vgl. ausführlich: Maurice Merleau-Ponty (1966, S. 91 ff). Vgl. zu Perspektivität und Standortgebundenheit auch: Klaus Holzkamp (1976[3], S. 27ff, S. 266 f).

4) Vgl. George Herbert Mead (1976, S. 430):

"Es gibt Perspektiven, die aufhören, objektiv zu sein, z.B. das ptolemäische Weltbild oder die Perspektiven eines Alkoholikers. Bei diesen Beispielen, vom universalsten zum partikularsten, stimmen die aufgegebenen Perspektiven nicht mehr mit der gemeinsamen Perspektive überein, die das Individuum als Mitglied der Gemeinschaft des Geistes, die konstitutiv für sein Ich ist, in sich trägt."

Eine Perspektive kann nicht "objektiv" werden, bevor sie nicht intersubjektiv geteilt wird. Dagegen verliert eine Perspektive ihren objektiven Status, wenn sie aus dem intersubjektiven Konsens herausfällt.

(Mead vertritt eine von Whitehead beeinflußte relativistische Naturphilosophie, die die Entwicklung von Perspektiven als schöpferischen Fortschritt der Natur deutet. Natur wird als unendliches Potential von Möglichkeiten begriffen, und jede Perspektive, die der Mensch realisiert und in der er erfolgreich zu handeln vermag, ist eine zur Realität gewordene Möglichkeit der Natur. - Auf Meads und Whiteheads Naturphilosophie kann im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden.)

5) "Though perspectives are adoptable, the most influential and fundamental of them are, so far as the intercourse of men is concerned, rarely held by a simple act of choice. The coalesce with the proceptive direction by the junction of many factors - the chances of the world, the powers of the social community, the flexibility of the proceiver, the nature and limits of all proceivers. Moral perspectives are among the least mobile, proceptively speaking. The guiding moral tone of the individual is the attribute least visible to him and least isolable by him" (Buchler, 1961[2], S. 117 f).

Eine gewisse Entsprechung Buchlers zu Schütz liegt vor, insofern Perspektiven in ihrem Stellenwert den Relevanzstrukturen gleichkommen. Das "stillschweigende Wissen" (vgl. R. Bernstein, 1979, S. 256) entspricht den Hintergrundperspektiven oder konstitutiven Perspektiven bei Buchler. Vergleichbar äußert sich auch Stephen David Ross (1971, S. 109 f) zu dem "stillschweigenden" Charakter von Perspektiven:

"Perhaps when we act methodically and systematically we try to render perspectives overt and conscious, try to convert them into frames of reference. But they exist whether we are aware of them and refer to them or not."

Im naiven Verständnis meinen wir die Welt so zu sehen, wie sie ist. Die Perspektivität und Selektivität unserer Wahrnehmung ist uns nicht bewußt; die Sprache kleidet ja nicht eine erkannte Welt in Worte, sondern wir erkennen die Welt so und im entsprechenden Bedeutungsbezug, wie die Sprache es uns erlaubt. (Vgl. auch: Hans Hörmann, 1967, S. 323: "Für die 'naive' Betrachtungsweise ist die Sprache das Mittel, die unabhängig von ihr erkannte Realität darzustellen".)

6) Vergleiche Ross' Beispiele der verbalen Äußerungen "Die Tür ist offen" und "Feuer!". Welchen Sinn eine solche Äußerung hat, hängt nicht nur allein von der Intention des Sprechers ab, sondern auch von der Reaktion des Zuhörers. Nur dann, wenn Kommunikation ausdrücklich erwünscht oder notwendig ist, ist die Herstellung einer gemeinsamen Situation, eines gemeinsamen Sinnzusammenhangs unerläßlich, die auf Perspektivenverschränkung gründen (vgl. ausführlich: Ross, 1971, S. 108 ff). Dort sind auch die beiden Beispiele ausführlich erläutert und ausgewertet. Vgl. auch Garfinkels "Indexikalität" (siehe Kap. A, Fußnote 42).

7) "Insofar as a man is educated in science he learns not only experimental techniques, principles of mathematical and logical inference, ways of stating and solving problems, but also a conception of a unified focus of human activity which is dominated throughout by the scientific perspective" (Ross, 1971, S. 110).

8) Vgl. Thomas S. Kuhn (1973; 1972) sowie (1978). Zur Diskussion vgl. auch: Kritik und Erkenntnisfortschritt (1974); Theorien der Wissenschaftsgeschichte (1974).

9) Zur Kritik an der versteckten Mythologisierung vgl. Paul K. Feyerabend (1976; 1979). Pierre Grimal vergleicht die Wissenschaft direkt mit dem Mythos und spricht dem wissenschaftlichen System nicht mehr Berechtigung und Wahrheit zu als dem mythologischen:

"Wenn aber der Mythos ein Irrtum ist, sind dann nicht auch die 'wissenschaftlichen' Wahrheiten Irrtümer, die doch dazu verurteilt sind, ständig von neuen Wahrheiten überholt zu werden? Mythos und provisorische 'Wahrheiten' der Wissenschaft sind nur verschiedenartige Formen der Annäherung an die 'Wahrheit', an jenes Geheimnis der Welt, das uns nach so vielen Mühen und Entdeckungen noch immer verborgen bleibt. Wenn es zutrifft, daß die Fortschritte der Wissenschaft ein Weg sind, der die Gelehrten von Irrtum zu Irrtum geführt hat, so besteht der Natur nach kein Unterschied zwischen den 'primitiven' mythischen Erklärungen und den modernsten Theorien, von denen wir jetzt wissen, daß sie nur Arbeitshypothesen sind, die man eines Tages aufgeben wird" (P. Grimal, 1967, S. 13).

10) Vgl. Schütz (1971 b, S. 296 ff); vgl. auch Schütz/Luckmann (1975, S. 23, S. 53). "Lebenswelt" und "Alltagswelt" können synonym gebraucht werden; vgl. die Zusammensetzungen wie "alltägliche Lebenswelt" und "Lebenswelt des Alltags"; eine andere Begriffsvariante sieht "Lebenswelt" als die Welt jedweden menschlichen Lebens als den tragenden Grund aller Wirklichkeitsregionen, was bei Schütz (1971 b, S. 298) angedeutet wird.

11) Vgl. Schütz (1971 b, S. 238):

"'Die Welt des Alltags' soll hier die intersubjektive Welt bezeichnen, die lange vor unserer Geburt bestanden hat und von Anderen, von unseren Vorgängern, als eine geordnete Welt erlebt und gedeutet worden ist. Sie ist jetzt unserem Erleben und unserer Deutung vorgegeben. Alle Deutungen dieser Welt sind auf einem Vorrat von früheren Erfahrungen begründet: unsere eigenen Erfahrungen sowie die unserer Eltern und Lehrer, die uns vermittelt worden sind und die in der Form von 'verfügbarem Wissen' ein Bezugsschema bilden.
Zu diesem Vorrat an Erfahrungen gehört unser Wissen davon, daß die Welt, in der wir leben, eine Welt von wohlumschriebenen Gegenständen mit ganz bestimmten Eigenschaften ist ..."

12) Schütz selbst sieht einen hervorstechenden Grundzug des modernen Lebens darin, daß die Lebenswelt als ganze in ihren spezialisierten Wissensvorräten von keinem überblickt und vollständig verstanden werden kann (vgl. Schütz, 1971 c, S. 85). Dieser Sachverhalt läßt sich auch als Problem der Verteilung des Wissens fassen (vgl. Berger/Luckmann, 1974[4], S. 47 f).

Gegenüber der Unüberblickbarkeit etc. erscheint vielmehr als wichtig, ob der alltäglich Handelnde einen Vorstellungszusammenhang seines Tuns in Wechselwirkung mit anderen herausbildet, der die situationale Verhaftetheit seiner Existenz übersteigt und im Sinne des soziologischen Denkens nach Mills (1973) und Negt (1975[5]) den Zusammenhang von individueller Lebensgeschichte, persönlichen und kollektiven Interessen sowie geschichtlichen Ereignissen strukturiert.

13) Zur bereits konstituierten sozialen Welt vgl. das Schütz-Zitat in der vorangehenden Fußnote 11; vgl. auch: Schütz (1971 b, S. 11 f).

Daß die soziale Welt sich in einem dauernden Konstitutionsprozeß befindet, wird von Schütz/Luckmann in ihrer Darstellung der Entstehung des gesellschaftlichen Wissensvorrates deutlich (vgl. Schütz/Luckmann, 1975, S. 262 ff). Zum Verhältnis von subjektiven und objektiven Sinnzusammenhängen vgl. Schütz (1974, S. 47 f, 62 ff): "... Ich kann mich aber auch den leistenden Intentionalitäten meines Bewußtseins, in denen und durch die sich die Sinngebung vollzog, selbst zuwenden. Dann habe ich vor mir nicht eine fertig konstituierte Welt, sondern eine, die sich im Strom meines dauernden Ich eben erst konstituiert und immer wieder neu konstituiert: Nicht eine seiende, sondern eine in jedem Jetzt neu werdende und vergehende oder besser ent-werdende Welt. ... Und als sich konstituierende, niemals fertige, sondern immer sich aufbauende Welt weist sie zurück auf die ursprünglichste Tatsache meines Bewußtseinslebens; auf mein

Bewußtsein vom Ablauf meines Lebens, auf meine Dauer ..." (Schütz, 1974, S. 47).

Die doppelte Frageperspektive wird bei Schütz auch deutlich bei der Problematisierung des Verhältnisses von Thema und Horizont: "... 1. die Frage nach dem Verhältnis von Thema und Horizont innerhalb des Bewußtseinsfeldes zu jedem gegebenen Augenblick der inneren Zeit; 2. die Motive, durch die diese Strukturierung überhaupt entstanden ist. In der ersten Frage wird bloß angenommen, daß eine solche Strukturierung bereits stattgefunden hat, wie immer auch ihre Motive sein mögen. Die zweite Frage hingegen beschäftigt sich mit dem Ursprung der strukturierenden Tätigkeit" (Schütz, 1971 a, S. 31).

14) Vgl. Thomas P. Wilson (1973), Herbert Blumer (1973), Harold Garfinkel (1973 b), Aaron Cicourel (1973), Heinz Steinert (1977), Lothar Krappmann (1971; 1975[4]).

15) Eine ergänzende (teils auch gegenläufige und kontroverse) Perspektive läßt sich mit folgenden Autoren erschließen:

Henri Lefebvre (1972; 1974; 1977); Agnes Heller (1978); Karel Kosik (1967); Jürgen Habermas (1970); Thomas Leithäuser (1976); Thomas Leithäuser u.a. (1977); Alfred Krovoza (1976); Lothar Hack (1977).

16) Zum programmatischen Ansatz Lefebvres vgl. etwa: Lefebvre (1977, Bd. 3, S. 55):

"Die Alltäglichkeit erforschen heißt, ihre Konfusionen zutage fördern und zur Sprache bringen; es heißt, ihre latenten Konflikte aus der Latenz hervorzutreiben, mithin explodieren lassen. Es handelt sich also gleichzeitig um eine Theorie und um eine Praxis, eine Kritik und ein Handeln."

17) "Der Alltag, und nicht mehr das Ökonomische ganz allgemein, ist die Ebene, auf der der Neokapitalismus sich einrichtet" (Lefebvre, 1974, S. 69). - Zum Verhältnis zwischen Freizeit und Alltag vgl. Lefebvre (1977, Bd. 1, S. 38 ff); zur Bestimmung des Alltagslebens vgl. auch: Lefebvre (1977, Bd. 2, S. 52 ff, 60 f, 70 f).

18) Vgl. Lefebvre (1977, Bd. 3, S. 52 f) und Lefebvre (1977, Bd. 2, S. 11 ff). Zur Theorie der Bedürfnisse vgl. auch: Agnes Heller (1978).

19) Gerade hier zeigt sich das humanistische Potential der marxistischen Theorie, die den Menschen und das Wesen des Menschen nicht auf ein institutionsgerechtes Maß zurechtstutzt, sondern auf Freiheit angelegt sieht. Das Wesen des Menschen wird als sich entwickelndes begriffen; der Mensch verändert sich in der Veränderung seiner Welt.

Nach Marx haben die Philosophen "die Welt nur verschieden interpretiert, es kömmt drauf an, sie zu verändern" (These 11 über Feuerbach, in: MEW 3, S. 7). Lefebvre bezieht die Veränderung auf das Alltagsleben: "Die Welt verändern, statt sie nur zu interpretieren, das heißt nicht bloß die äußere Welt umwandeln, sondern vor allem die Alltäglichkeit" (Lefebvre, 1977, Bd. 3, S. 72). "Wenn die Leute ... nicht mehr ihre Alltäglichkeit leben können, dann beginnt eine Revolution. Nur dann. Solange sie das Alltägliche leben können, rekonstituieren sich die alten Verhältnisse" (Lefebvre, 1972, S. 51).

20) Vgl. zur Entfremdung: Lefebvre (1977, Bd. 1, S. 67 ff, 158 ff; 1977, Bd. 3, S. 34 ff).

21) Ich gebrauche zwei differierende Alltagsbegriffe, einen ausgeweiteten (das Alltägliche oder der "Alles-Alltag") und einen engeren ("Alltag" im Gegensatz zum "Nicht-Alltag"). Der eine Alltagsbegriff wird bei Berger/Berger (1976) deutlich:

"Unsere Gesellschaftserfahrung ist in erster Linie Erfahrung mit anderen Leuten im Alltagsleben. Damit ist ganz einfach das Gewebe aus vertrauten Routinen gemeint, nach denen wir, wenn wir nicht gerade schlafen, denken und handeln. Dieser Ausschnitt der Erfahrung ist am wirklichsten für uns. Er ist unsere gewohnte und normale Daseinsweise. ... Das Alltagsleben spielt sich im umfassenden Zusammenhang einer institutionellen Ordnung ab. An verschiedenen Stellen wird es von Institutionen gekreuzt, die aus der Gesamtordnung in es hineinreichen und ihrerseits auf institutionalisiertes Routineverhalten gegründet sind, auf Verhalten also, das in etablierter und vertrauter Weise vorgeprägt und geregelt ist. Auch hier ist es wichtig, die Reziprozität der beiden Aspekte unserer Gesellschaftserfahrung zu erkennen: Das Alltagsleben läßt sich nur auf dem Hintergrund der Institutionen verstehen, die es durchdringen, aber nicht ohne den der Gesamtordnung, in der es seinen Ort hat. Umgekehrt sind sowohl die Institutionen als auch die institutionale Ordnung als Ganzes nur soweit wirklich für uns, als sie von Menschen und Ereignissen repräsentiert werden, die wir unmittelbar im Alltag erleben" (Berger/Berger, 1976, S. 15).

Das Alltagsleben läßt sich auch verstehen als der Ort der Routine. Die Kontinuität wird durch die Abwechslung interpunktiert, die wohldosiert die reibungslosen Schemata nicht "außer Kraft" setzt. Die konsumierbare Abwechslung ordnet sich in die Routine ein: die Abwechslung in der Routine wird zur Routine der Abwechslung. Alltag ist dort, wo man nicht denken und lernen braucht oder wo man sich in vorfabrizierten Bahnen bewegt. Alltag ist aber auch der verwirrende, chaotisch anmutende Lebens- und Handlungsbereich, der mich mit einer Vielzahl unerwarteter Ereignisse konfrontiert; er ist des weiteren auch der Bereich der Rekreation, des Festes und der Grenzerlebnisse. Diese Reichhaltigkeit liegt in der Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit des Alltagslebens. Lefebvre (1977, Bd. 1, S. 30): "Das Alltagsleben ist von Widersprüchen bestimmt: Illusion und Wahrheit, Macht und Ohn-Macht stehen sich gegenüber; Bereiche, die der Mensch beherrscht, stehen neben solchen, die sich seiner Macht entziehen."

Der zweite Alltagsbegriff geht von der Polarisierung von Alltag und Nicht-Alltag aus. Der Alltag wird eigentlich erst vom Nicht-Alltäglichen aus durchschaubar, also wenn ich den Alltag überschritten habe (vgl. auch Touraine, 1976, S. 286: "Die Kreation und die Freiheit (sind) immer eine Leistung des Überschreitens und nicht das Schema einer vollkommenen Gesellschaft."). In der Gegenüberstellung von Alltag und Nicht-Alltag läßt sich mit Begriffspaaren im Sinne von Schwarzweißmalerei arbeiten. Die Begriffspaare sind als vorläufig zu betrachten.

A l l t a g	versus	N i c h t - A l l t a g
Ohnmacht		Stärke
Mittelmäßigkeit		Mut
Konvention		Grenzüberschreitung
Routine		Störung
Illusion		Utopie
Hinnehmen		Zweifel
Bindung		Bruch
Gehorsam		Verweigerung
Einebnung		Kontrast
Erstarrung		Bewegung
Berechnung		Wagnis
Selbstverständlichkeit		Überraschung
Ruhe		Unruhe
Hetze (Getriebensein)		Besinnung (Meditation)

zweckorientiert ⟵ Rationalität ⟶ sinnorientiert
geborgt, gekauft ⟵ Gefühl ⟶ authentisch
technisch ⟵ Phantasie ⟶ sozial, utopisch
begrenzt ⟵ Spontaneität ⟶ entfaltet

(Ebene der alltäglichen Verregelung und Reduzierung)

(Ebene der nicht-alltäglichen Entfaltung und Befreiung)

22) Negt/Kluge sehen die Erfahrungen, Wünsche und Hoffnungen der Menschen gewissermaßen verzerrt in der Phantasie als Produktions- und Verarbeitungsform von Erfahrung gebunden. "Um die in der Phantasie gebundene Erfahrung in kollektive praktische Emanzipation zu verwandeln, reicht es nicht aus, das phantastische Resultat zu verwenden, sondern man muß theoretisch das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Phantasie und Erfahrung der entfremdeten Realität begreifen; nur so kann die in der Phantasieform gebundene Erfahrung rückübersetzt werden" (Negt/Kluge, 1972, S. 67).

23) "Die Kritik des Lebens besteht also im Studium der Distanz, zwischen dem, was die Menschen sind und dem, was sie zu sein glauben, der Differenz zwischen ihrem Leben und ihrem Denken. Sie nimmt den Begriff der Mystifikation wieder auf und vertieft ihn. ..." (Lefebvre, 1977, Bd. 1, S.151; vgl. S. 171).

24) Ohne die Verdienste Schütz' schmälern zu wollen, ist diese Kritik doch auch auf ihn zu beziehen und trifft tatsächlich - wie bereits im Einfüh-

rungskapitel erarbeitet - eine Schwachstelle in seinem Konzept. Aber immerhin hat Schütz den Schritt zur Alltagswelt getan und für die soziologische Analyse gefordert, die Sinndeutungen der Akteure zum ausgezeichneten Gegenstand der Soziologen zu machen. Dabei sind freilich weder Ambiguität, Ambivalenz und Entfremdung thematisiert, noch enthält Schütz' Analyse einen Begriff der Differenz von Schein und Wirklichkeit, wie dieser bei Lefebvre vorliegt (vgl. Lefebvre, 1977, Bd. 1, S. 171, S. 151). Wichtig jedenfalls bleibt, daß die Einführung des "Erlebten" und der "Lebenswelt" ins philosophische Denken - und das gilt auch für Schütz und die Weiterarbeit an den Schützschen Ideen - eine Art Wende markiert: "Seither hat die Philosophie sich zu entscheiden. Entweder sie verbleibt im üblichen Rahmen und bewahrt sich ihre traditionellen Kategorien, versteht sich als reine Erforschung des Seins durch die Meditation: Dann ist sie Ontologie und mündet entweder im Dogmatismus oder in der reinen und ohnmächtigen Beschreibung des Bestehenden oder schließlich im Irrationalismus. Oder sie verwandelt sich in eine Kritik des Alltagslebens, die auf neue Weise (die es noch zu bestimmen gilt und die auch nicht ohne Probleme und Schwierigkeiten abgeht) die alten Begriffe verwendet, insbesondere den der Entfremdung" (Lefebvre, 1977, Bd. 2, S. 31).

Eine interessante Begriffsvariante zu "Kontemplation" vertritt Agnes Heller (1978, S. 270). Einen taoistischen Bedeutungsgehalt verbindet Abraham H. Maslow mit Kontemplation (vgl. Maslow, 1977, S. 131 ff): "Das Wort und den Begriff 'Kontemplation' kann man demnach verstehen als eine Form des nichtaktiven, sich nicht einmischenden Miterlebens und Genießens. Das heißt, man kann es mit der taoistischen, sich nicht einmischenden Aufgeschlossenheit für die Erfahrung gleichsetzen. ..." (Maslow, 1977, S. 133). Diese kontemplative Haltung schließt ein kritisch-engagiertes Einsetzen für Veränderung nicht aus.

25) Zum Seins- und Habens-Modus in den alltäglichen Erfahrungen vgl. Erich Fromm (1979). Ein Lernverständnis, das sich nicht an tote Zertifikate heftet (Habens-Modus), sondern Lernen als Erweiterung der eigenen Person begreift, ist im übrigen ein Lernverständnis, das die triste Alltäglichkeit zu überwinden trachtet und konstitutiv ist für die "reflexive Institution" (vgl. Kap. A).

26) Zur Auseinandersetzung Hellers mit Lefebvre vgl. Heller (1978, S. 320). Gegenüber Schütz vermeidet Heller die Enthistorisierung der Grundstrukturen des Alltags und auch die Unterberücksichtigung der gegenständlichen Tätigkeit des Menschen (Arbeit gegenüber Interaktion) (vgl. Hans Joas, Einleitung zu: Heller, 1978, S. 8). Gemeinsamkeiten zwischen Schütz, Heller und Lefebvre liegen etwa dort, wo die räumlich-zeitlich-soziale Strukturierung der Alltagswelt aufgezeigt wird (vgl. Heller, 1978, S. 273 ff; vgl. Lefebvre, 1977, Bd. 2, S. 55 ff). Ein Vergleich zwischen Heller, Lefebvre und Schütz kann hier nicht gleichsam nebenbei angestellt werden.

27) Karl Kosik (1967) vertritt den Marxschen Alltagsbegriff wohl in originärster Form. Marx stellte wissenschaftliche Erkenntnis und alltägliche Erfahrung gegenüber und wertete letztere ab: "Wissenschaftliche Wahrheit

ist immer paradox vom Standpunkt der alltäglichen Erfahrung, die nur den täuschenden Schein der Dinge wahrnimmt" (MEW 16, S. 129). Hier ist auch ähnlich wie bei Schütz eine strikte Trennung und Unvereinbarkeit von Alltag und Wissenschaft behauptet.

"In der Alltäglichkeit verwandelt sich die Tätigkeit und die Lebensweise in einen instinktiven unter- und unbewußten, unreflektierten Mechanismus des Handelns und des Lebens: Dinge, Menschen, Bewegungen, Verrichtungen, Milieu und Welt werden nicht in ihrer Ursprünglichkeit und Authentizität erfahren, werden nicht geprüft und offenbaren sich nicht, sondern sind einfach da und werden als Inventar, als Bestandteil der vertrauten Welt hingenommen. Die Alltäglichkeit zeigt sich als Nacht der Teilnahmslosigkeit, des bloß Mechanischen und Instinktiven, oder als Welt der Vertrautheit. ..." (Kosik, 1967, S. 72).

Ähnlich geht auch Lefebvre davon aus, daß der Alltag keinen Begriff von sich selbst hervorbringen würde (vgl. Lefebvre, 1972, S. 24).

Ernst E. Boesch (1976) legt einen ökopsychologischen Ansatz des Alltags vor, der eher mit Schütz als mit Lefebvre und Heller zu vergleichen ist. Der intrapsychischen Dimension der Alltäglichkeit (bzw. der Psychopathologie des Alltags) in Relation zur extrapsychischen Dimension wird weitaus höherer Stellenwert beigemessen als von der Phänomenologischen Soziologie seit Schütz, so daß sich in gewisser Weise ein Ergänzungsverhältnis ergibt zwischen Ökopsychologie des Handelns einerseits und soziologischer Handlungstheorie und Lebensweltanalyse andererseits.

28) Vgl. Rudolf Röllecke u.a. (1979): "Ist das vielbenützte Zauberwort 'Alltag' in der pädagogischen Theorie nur ein Mittel, um interessant zu machen, was eigentlich langweilig ist? Nur ein geschickter Perspektivenwechsel, um resignierte Praktiker mit der Theorie zu versöhnen? Oder ein Kunstgriff, um einen Traum von emanzipatorischer Arbeit über die gesellschaftliche Realität hinweg zu retten?" (S. 34)

29) Dieter Geulen stellt die berechtigte Frage, "ob sich alle Momente der Persönlichkeit unter der Kategorie 'Wissen' begreifen lassen" (Geulen, 1977, S. 63; vgl. S. 63 f). Bei Schütz findet sich jedenfalls nicht die Annahme, "daß prinzipiell alle Bedingungen des Handelns unter der Kategorie 'Wissen' erfaßt werden könnten" (vgl. ebd., S. 64). "Wissen" ist ja keineswegs eine nicht weiter hintergehbare Kategorie, vielmehr verweist sie auf die Prozesse, in denen die soziale Welt konstituiert wird, so daß zu fragen ist, wie kommt Wissen zustande, wie wird es eingesetzt, wie verändert es sich? Nicht nur ist Wissen eine Bedingung des Handelns, sondern im Wissen werden die Bedingungen und Folgen des Handelns transparent, auch wenn dieses Wissen nie vollständiges, endgültiges Wissen ist, sondern die Kategorie des "Nicht-Wissens" (Schütz: "Leerstelle") subsumiert, der Wissensvorrat also prinzipiell nicht abgeschlossen ist. Wissen ist der Modus der Welterfahrung in Alltag und Wissenschaft. Jedes Verstehen, jede Intersubjektivität ist eine Übereinkunft im Wissen. Die gefühls- und bedeutungshafte Wahrnehmung der Welt wird zum reflexionsfähigen Erleben. Wissen ist nicht nur kognitiv, sondern auch normativ, bedeutungsmäßig und praktisch fundiert. Es ist nicht fraglos vorgegeben, sondern prinzipiell auf seine Entstehungsbedingungen befragbar.

30) Dem ersten Verständnis entsprechend analysiert Schütz mit der "Aufschichtung der Lebenswelt" (vgl. Schütz/Luckmann, 1975, S. 39 ff) die Aufgliederung der Welt im Wissen; das zweite Verständnis schließt den subjektiven Wissensvorrat explizit ein sowie die Relevanzstrukturen (vgl. ebd., S. 113 ff, 186 ff) in ihrer biographischen und situativen Verflechtung, die den Fundus der Lebensbewältigung eines Handelnden bilden.

31) Auch das wissenschaftliche Wissen ließe sich entsprechend unter subjektivem und objektivem Aspekt unterscheiden als der Vorrat an wissenschaftlichem Wissen, über den ein Wissenschaftler verfügt, und dem gesellschaftlichen Vorrat an wissenschaftlichem Wissen als "Gesamtgegenstand". Indessen fehlt der relevante Bezugspunkt für eine solche Unterscheidung, da das wissenschaftliche Wissen als subjektive Teilmenge keinen pragmatischen Alltagsbezug aufweist und ihm eigentlich kein Akteur entspricht.

Damit ist gleichzeitig schon ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal von alltagsweltlichem und wissenschaftlichem Wissen genannt: der im Falle des Alltagswissens gegebene pragmatische Bezug auf Handlungssituationen, den hingegen das wissenschaftliche Wissen nicht aufweist.

32) Die Selbstverständlichkeit dieses Wissens läßt es sogar "stillschweigend" werden. "Die Elemente des Gewohnheitswissens werden nicht mehr als Wissenselemente, als selbständige Erfahrungsthemen erfaßt, sondern sind im Horizont des Erfahrungsablaufs mitgegeben" (Schütz/Luckmann, 1975, S. 145). Überhaupt ist das Wissen in der Alltagswelt "ein Wissen von vertrauenswerten Rezepten, um damit die soziale Welt auszulegen und um mit Dingen und Menschen umzugehen, damit die besten Resultate in jeder Situation mit einem Minimum von Anstrengung und bei Vermeidung unerwünschter Konsequenzen erlangt werden können. Das Rezept fungiert einerseits als eine Vorschrift für Handlungen und dient daher als Anweisungsschema: wer immer ein bestimmtes Resultat erreichen will, muß so verfahren, wie es das Rezept, das für diesen spezifischen Zweck gilt, angibt. Auf der anderen Seite dient das Rezept als ein Auslegungsschema: wer immer so verfährt, wie es das spezifische Rezept anzeigt, zielt vermutlich auf das entsprechende Resultat. Daher ist es die Funktion der Kultur- und Zivilisationsmuster, ermüdende Untersuchungen auszuschließen, indem es fertige Gebrauchsanweisungen anbietet, um die schwer zu erreichende Wahrheit durch bequeme Wahrheiten zu ersetzen und um das Selbstverständliche mit dem Fragwürdigen zu vertauschen" (Schütz, 1972, S. 58).

33) Wir hatten schon darauf hingewiesen, daß der Wissensbegriff bei Schütz ein expansiver ist (vgl. Bernstein, 1979, S. 253 f).

34) Heller betont die Tatsache, daß diese drei Faktoren eine untrennbare Einheit bilden (vgl. Heller, 1978, S. 253 f).

35) "Parallel zu dem Prozeß, in dem die Selbsterhaltung des Menschen gesellschaftlich wird, streifen seine Wahrnehmungsfähigkeiten die Fesseln der

engen Fixierung ab. Der Mensch vermag im Prinzip alles wahrzunehmen, was in den Grenzen der Wahrnehmungsfähigkeit seiner Sinnesorgane erscheint. Eine solche 'Befreiung' der Wahrnehmung würde die Tierwelt zum Untergang verdammen. Der Mensch allerdings geht in dieser 'Reizüberflutung' nicht unter, weil sie mit der gesellschaftlich-begrifflichen Anleitung der Wahrnehmung gekoppelt ist. Auch hier ist es der Mechanismus der Selbsterhaltung, der auswählt, was und wie man wahrnimmt, doch nicht mehr die bloß biologische, sondern die gesellschaftliche Selbsterhaltung" (Heller, 1978, S. 254).

36) So wie die Alltagswelt und das Alltagshandeln in sich zersplittert und parzelliert sind, so auch das Wissen. Zu den partikularen Wirklichkeitsbereichen und Handlungsvollzügen gehören partikulare Wissensvorräte.

Unter partikularem Wissen kann man mit Heller ein Wissen verstehen, das "infolge der Eigenart des Wissens aufgrund der gesellschaftlichen Vorschriften, Gebräuche und Normen" partikular ist (Heller, 1978, S. 251). Alltagswissen, das berufsspezifisch ausgerichtet ist und den Berufsalltag zu bewältigen hilft, oder ein Alltagswissen, das hobbymäßig angeeignet und praktiziert wird, ist partikular, d.h. wird seiner Eigenart nach nur von wenigen verwendet, obwohl es prinzipiell zugänglich ist. Insofern aber alltägliche Wissensinhalte privilegiert werden(vgl. Heller, 1978, S. 252), ist das Merkmal der prinzipiellen Zugänglichkeit nicht gegeben; vielmehr ist ein solches Wissen durch bestimmte Vorschriften der Weitergabe auf einen bestimmten Kreis von Geheimnisträgern eingeengt. Jedoch spielt diese Form des partikularen Wissens für unsere Ausführungen keine Rolle. Für unsere Zwecke interessant ist vielmehr das als Beispiel gewählte wissenschaftliche Wissen über die Wirklichkeitsregion "Jugendarbeit", das als partikular angesehen werden kann, insofern es nicht nur auf eine Wirklichkeitsregion, sondern auch auf einen kleinen Kreis von Soziologen und Sozialpädagogen beschränkt ist und gegenüber außerwissenschaftlichen Adressaten Rezeptionsbarrieren aufweist, aufgrund seiner allgemeinen Zugänglichkeit aber partikulares Wissen im ersten Sinne ist.

37) Für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit läßt sich aus diesen Ausführungen Schütz/Luckmanns die Folgerung ziehen, daß z.B. der Vorrat an wissenschaftlichem Wissen zur Jugendarbeit weder die praktischen Erfahrungen noch die subjektiven Wissensvorräte der Mitarbeiter in der Jugendarbeit ersetzen kann. In Aufnahme der Fragestellung Schütz/Luckmanns ist nach den Voraussetzungen der Vergesellschaftung subjektiven Wissens, d.h. nach den "Voraussetzungen für die Übernahme subjektiven Wissens in den gesellschaftlichen Wissensvorrat" (1975, S. 264) zu forschen; es ist also zu fragen, wie das subjektive Erfahrungswissen eines Jugendarbeiters in den Fundus des Alltagswissens zur Jugendarbeit eingehen kann und wie dieses subjektive Erfahrungswissen und gesellschaftliche Alltagswissen in das wissenschaftliche Wissen zur Jugendarbeit eingehen können.

38) Bei Nowotny/Schmutzer kommt ein Wissensbegriff zur Anwendung, der eine entscheidende Differenz zum Begriff des Alltagswissens aufweist. Die Attribute "systematisiert", "elaboriert", "aus der Erfahrungswelt transformiert" treffen auf das Alltagswissen insgesamt nicht zu, sondern nur

auf die Teile, die eine reflexive Charakteristik besitzen. Zweifellos hat auch das Alltagswissen in seinen weniger reflexiven Formen eine gewisse innere Systematik, die aber nicht so streng ist wie die des wissenschaftlichen Wissens; "elaboriert" mag insofern zutreffen, als gewissermaßen dauernd am Alltagswissen "gefeilt" wird, es permanent der Bewährung, Ausarbeitung und Ausgestaltung ausgesetzt ist. In der pauschalen Charakterisierung gesellschaftlichen Wissens ist die Aussage Nowotny/Schmutzers allerdings kaum auf das Alltagswissen als gesellschaftlicher Wissensvorrat übertragbar.

39) Schütz hat anhand eines Beispiels ("Das Problem des Carneades", in: Schütz, 1971 a, S. 44 - 86) die problematische Situation und ihre Bewältigung exemplarisch analysiert.

40) Ich habe mich hier nicht bemüht, Licht in die vielfältigen Unterscheidungen Schütz' zu bringen. Zum einen sind die Unterscheidungen eher kursorisch als systematisch; zum anderen überschneiden sich die verschiedenen Wissensarten. Schließlich kann jedes Wissen zum Routinewissen werden. Die meisten menschlichen Handlungen gründen sich auf eine Kombination dieser Wissensarten; Grundelemente des Wissensvorrats sind mit Fertigkeiten, Gebrauchswissen und Rezeptwissen verknüpft.

41) "Wo unsere praktischen Interessen dominieren, genügt uns ein Wissen, daß bestimmte Mittel und Prozeduren bestimmte gewünschte oder nicht gewünschte Resultate bringen. Die Tatsache, daß wir nicht das Warum und Wie der Wirkung verstehen und daß wir nichts von ihrem Ursprung wissen, hindert uns nicht daran, uns mit Situationen, Dingen und Personen ungestört zu beschäftigen" (Schütz, 1972, S. 85).

42) Die zitierte Textstelle aus Schütz mag den Eindruck erwecken, als handle es sich bei den Aktivitäten, in denen dieses Rezeptwissen angewandt wird, um ein zweckrationales Handeln, das oftmals allerdings keiner tieferen Einsicht, weil eingeschliffen, unterzogen ist. Schütz sieht aber nicht nur diese alltägliche Form zweckrationalen Handelns, sondern auch ein von Gefühlen und Leidenschaften geleitetes Handeln (vgl. Schütz, 1972, S. 87), gesteht also - ähnlich wie Max Weber - auch einen Bereich der Affekte und Gefühle zu. Schütz spricht hier allerdings unreflektiert von den "Gefühlen und Leidenschaften", deren gesellschaftliche Überformung er nicht hinterfragt. Gerade das eingeschliffene Rezept- und Gewohnheitswissen ist meist bis tief in die Gefühle verankert. Gefühle sind immer auch sozialisierte Gefühle, die - mit gesellschaftlicher Bedeutung und Relevanz verknüpft - die Auffassungsperspektiven bestimmen und die Wahrnehmung kanalisieren. Schütz hat die Dimension der Gefühle und Bedürfnisse weitestgehend ausgeklammert. - Vgl. zu Gefühl: Agnes Heller (1980).

43) Die Frage, wann jemand Experte ist - der Begriff des Experten wird eigentlich bei Schütz im naiven Begriffsverständnis vorausgesetzt -, ist nicht einfach zu beantworten. Experte ist der Wortbedeutung nach

(vgl. lat.: expertus, experior) eigentlich jemand, der nicht nur über tieferes und klareres Wissen verfügt, sondern jemand, der aktiv etwas erkundet und erfahren hat und selbst in seinem Expertentum erprobt und geprüft worden ist, der sich bewährt hat, der etwas gewagt hat, der praktische Kenntnis besitzt.

44) Was ist an den Leidenschaften und Gefühlen irrational? Die institutionell bedingten und geförderten Pervertierungen sind es, wie z.B. die Lust am Besitz von institutioneller Macht, über andere Menschen herrschen zu können, aber auch das Gefühl der Machtlosigkeit, der Apathie, des demonstrativen Konsums. Diese Irrationalität ist die technische Zweckrationalität eines Systems, das den Menschen zum systemstabilisierenden Faktor und zum Füllstoff der Institutionen reduziert hat, Bedürfnisse "erzeugt" und Bedarf "weckt".

Der Dualismus selbst ist ein institutioneller Trick, denn er bedeutet und beinhaltet nichts anderes als die Illusion bzw. die Forderung: Traue nur deinem Verstand (den haben wir schon zurechtgestutzt in den linear organisierten Lernprozessen), der ist "logisch" und rational; traue nicht deinen Gefühlen (allenfalls den Ersatzgefühlen und institutionellen Surrogaten darfst du vertrauen, die anderen Gefühle könnten uns gefährlich werden), schalte sie aus, denn sie sind irrational und könnten dich verstricken.

45) Vgl. Alvin W. Gouldner (1974, S. 579):

"Bei einem Wissen, das als Bewußtheit gefaßt wird, richtet sich das Interesse nicht auf die 'Entdeckung' der Wahrheit über eine soziale Welt, die als eine dem Wissenden äußerliche betrachtet wird, sondern auf eine Wahrheit, die aus der Begegnung des Wissenden mit der Welt und aus seinen Bemühungen erwächst, diese Erfahrungen mit ihr in einen Ordnungszusammenhang zu bringen. Das Wissen des Wissenden von sich selbst, dessen also, wer, was und wo er ist, einerseits, und sein Wissen von anderen und ihrer sozialen Welt, andererseits, sind zwei Seiten eines einzigen Prozesses."

Diese Bemerkung Gouldners ist nicht nur auf die Alltagswelt und das Wissen des alltagsweltlich Handelnden zu beziehen, sondern auch auf das wissenschaftliche Wissen, das den Wissenschaftler als Beobachter exponiert und ihn dem Alltagsweltlichen enthebt; die Welt bleibt diesem wissenschaftlichen Ansatz der teilnahmslosen Beobachtung zufolge äußerlich, ohne daß die Relation von Wissen und Welt, von Handelndem und Welt zur Ansicht kommt.

46) Nach Schütz lebt der Mann auf der Straße "sozusagen naiv in seinen eigenen wesentlichen Relevanzen und in denen seiner in-group. Auferlegte Relevanzen berücksichtigt er bloß als Elemente der zu definierenden Situation oder als Gegebenheiten oder als Bedingungen seines Handlungsverlaufes. Sie sind einfach gegeben, und es lohnt sich für ihn nicht, ihren Ursprung und ihre Struktur zu verstehen. Warum einige Dinge relevanter sind als andere, warum Zonen der scheinbar wesentlichen Relevanz Elemen-

te verbergen, die ihm morgen als Tatsachen von höchster Relevanz auferlegt werden können, interessiert ihn nicht; diese Fragen beeinflussen nicht sein Handeln und Denken. Er wird nicht über die Brücke gehen, bevor er sie erreicht hat, und er nimmt es als fraglos gegeben hin, daß er eine Brücke finden wird, wenn er sie braucht, und daß sie fest genug sein wird, um ihn zu tragen" (Schütz, 1972, S. 96).

47) "Der subjektive Sinn, den die Gruppe für ihre Mitglieder hat, besteht in ihrem Wissen von einer gemeinsamen Situation und damit von einem gemeinsamen System von Typisierungen und Relevanzen. Diese Situation hat ihre Geschichte, zu der auch die Biographien der individuellen Gruppenmitglieder gehören; und das System der Typisierungen und Relevanzen, das die Situation bestimmt, bildet eine gemeinsame relativ natürliche Weltanschauung. Hier sind die individuellen Gruppenmitglieder 'zu Hause', d.h., sie kennen sich ohne große Schwierigkeit in der gemeinsamen Umgebung aus, hier leitet sie ein Komplex von Rezepten, der aus mehr oder weniger institutionalisierten Gewohnheiten, Sitten, Volksweisen usw. besteht, die ihnen helfen, mit den zur Situation gehörenden Dingen und Mitmenschen zurechtzukommen. Das System der Typisierungen und Relevanzen, das sie mit den anderen Gliedern der Gruppe teilen, definiert die sozialen Rollen, Positionen und ihren Status. Diese Anerkennung eines gemeinsamen Relevanzsystems führt die Gruppenmitglieder zur homogenen Selbsttypisierung" (Schütz, 1972, S. 231).

Vgl. auch Schütz' Antwortversuch auf die Frage: "Wie definiert das individuelle Gruppenmitglied seine private Situation innerhalb des Rahmens derjenigen gemeinsamen Typisierungen und Relevanzen, mit denen die Gruppe ihre Situation definiert?" (ebd., S. 232).

48) "Ein vorgefaßtes Urteil kann erst dann als Vorurteil gelten, wenn seine Korrektur objektiv möglich ist, wenn der Gesellschaft andere, den Erfahrungen, dem Neuen besser entsprechende Verallgemeinerungen zur Verfügung stehen oder zumindest entwickelbar sind, und wenn der Vertreter des vorgefaßten Urteils diesen adäquateren Generalisierungen Widerstand leistet. Wir denken dabei an neue Gesellschaftsnormen und Gebräuche, aber auch an wissenschaftliche Errungenschaften"(Heller, 1978, S. 234).

49) Zur Rolle der Wissenschaft in der wissenschaftlich-technischen Zivilisation vgl.: Desmond Bernal (1970); Jürgen Habermas (1971^5); Helmut Krauch (1970); Erhard Stölting (1974); Darcy Ribeiro (1971); Richta-Report (1971); Radovan Richta u. Kollektiv (1972).

50) Als Fallstudie vgl. die Untersuchung der ägyptischen Astronomie und Geometrie von Henri Mineur (1971^2). Wissenschaft wird hier als Instrument des Überlebens, der Bewältigung von Gefährdungen, der Beherrschung der natürlichen Umwelt begriffen.

Vgl. auch die kulturanthropologischen Studien von Bronislaw Malinowski; siehe hier sein Beispiel vom Fischen in den Lagunen und auf offener See (Malinowski, 1973, S. 16).

51) Hier muß natürlich unterschieden werden zwischen institutionalisierter Wissenschaft und empirischer und rationaler Erkenntnis, auf der Wissenschaft fußt (vgl. Bernal, 1970, S. 77 f, Malinowski, 1973, S. 21). Zu den Anfängen der rationalen Wissenschaft vgl. Bernal (1970, S. 77 ff). Was Wissenschaft ist, das Wissenschaftsverständnis, ist letztlich eine Frage der Sichtweise, der Übereinkunft (vgl. Bernal, 1970, S. 1133). Wenn wir von Wissenschaft sprechen, meinen wir üblicherweise die institutionalisierte Wissenschaft. Zweifelsohne sind aber die Wurzeln der Wissenschaft so alt wie der Mensch selbst und sind gegeben mit der empirischen und rationalen Erkenntnis, dem systematisch und methodisch angewandten Wissen (vgl. Bernal, 1970, S. 77 ff, Malinowski, 1973, S. 11 - 21). Enger gefaßt ist Wissenschaft durch mindestens zwei Kriterien zu bestimmen, die nach Malinowski (1973) ein explizites Regelsystem mit der "Kontrolle durch das Experiment und der Kritik durch die Vernunft" und "die objektive Suche nach Wissen und nach dem Verstehen von Ursache und Wirkung" umfassen (ebd., S. 20).

52) Malinowski sieht im rationalen Wissen einerseits und dem magischen und mythischen Wissen andererseits die zwei Pole menschlicher Überlebenssicherung. Dabei kommt es nicht darauf an, ob Magie den Lauf der Dinge zu beeinflussen vermag, sondern welche Funktionen und welche realen Konsequenzen die Magie im sozialen Gemeinwesen hat (vgl. Thomas-Theorem). Bereiche, die der Mensch beherrscht, stehen neben solchen, die seiner Beherrschung entzogen sind. In den letzteren Bereichen ist Magie verbreitet. Malinowski: "Es ist sehr bezeichnend, daß es beim Fischen in den Lagunen, wo sich der Mensch völlig auf seine Kenntnisse und Geschicklichkeit verlassen kann, keine Magie gibt, hingegen beim Fischen im Meer, das voller Gefahr und Unsicherheit ist, ein umfangreiches magisches Ritual besteht, das Schutz und gute Erträge gewähren soll" (Malinowski, 1973, S. 16).

Eine andere Frage ist die Auffassung, daß Wissenschaft und Mythos so weit gar nicht voneinander entfernt sind. Siehe die These von der Mythologisierung der Wissenschaft bzw. von der Wissenschaft als neuzeitlichem Mythos (vgl. Feyerabend, 1976; 1979).

53) Diese Ansicht wird von Desmond Bernal und Erich Fromm vertreten: "Ob wohl heute die Mittel, die für die Wissenschaft aufgewendet werden, größer sind als je zuvor, wird das meiste davon doch dazu benutzt, Zerstörung vorzubereiten und durchzuführen (Bernal, 1970, S. 23). Vgl. auch Fromm (1979, S. 166 ff).

54) Das szientistische Wissenschaftsideal gründet auf dem cartesianischen Dualismus und dem Baconschen Empirismus. Vgl.: Philosophisches Wörterbuch (1965[17], S. 101, 47) und Desmond Bernal (1970, S. 412 ff).

Problematisch ist die Trennung des Universums in einen physikalischen und einen moralischen Teil, Trennung von Wissenschaft und Religion, die eine Entsprechung findet in der szientistischen Trennung von Tatsache und Werturteil. Heute ist diese Position innerhalb des Szientismus differenziert und entwickelt worden, so daß sie natürlich nicht mehr Descartes und Bacon entspricht.

Das szientistische Wissenschaftsideal ist auf Tatsachenfeststellung, auf Beobachtung, Beschreibung und Erklärung von Phänomenen bezogen, ihm geht es um Naturbeherrschung und technologische Machbarkeit, ohne diese erkenntnisleitende Fragestellung selbstreflexiv in ihren Bedingungen zu begreifen. Es schließt aus die Frage der moralischen Bewertung und verbietet sich damit eine Analyse und Kritik des destruktiven Potentials der auf Beherrschung und Instrumentalisierung der Welt (einschließlich des Menschen) bezogenen Wissenschaft. Es mangelt ihm einer ganzheitlichen Sicht, die es verbietet, Dinge aus ihrem ursprünglich-unversehrten Zusammenhang zu reißen, sie in ihre Einzelteile zu zerlegen und die Summe dieser Teile dann als das Ganze auszugeben (vgl. Philosophisches Wörterbuch, 1965[17], S. 183).

55) Vgl.: Erich Fromm (1974); Lewis Mumford (1977).

56) Mit Tenbruck lassen sich drei Bedeutungsdimensionen aufzeigen: "Wissenschaft hat erstens einen Erkenntniswert, weil sie selbst ein System von Erkenntnissen ist. Sie hat zweitens einen Gebrauchswert, insofern man ihre Erkenntnisse zweckhaft anwenden kann. Und Wissenschaft hat drittens Folgen, unter denen sich auch die gesellschaftlichen Funktionen befinden" (Tenbruck, 1969, S. 62). Auch die nicht zweckhaft angewandte Erkenntnis könne weitere Wirkungen ausüben: "Sie kann die Vorstellungen und Werte der Menschen verändern und mit neuen Bewußtseinslagen auch neue Handlungssituationen schaffen" (ebd., S. 63). An anderer Stelle geht Tenbruck davon aus, "daß jede Erkenntnis über ihre Sachaussage hinaus einen Bedeutungs- und einen Nutzungswert besitzt. Dieser bezieht sich auf die instrumentelle Verwendung der Erkenntnis, jener auf ihren Bedeutungsgehalt, welchen sie vor, und unabhängig von ihrer Benutzung haben kann. Offenbar sind die Nutzen- und Bedeutungswerte einer Erkenntnis nicht schon aufgrund ihrer Sachaussage (ihres Inhalts) zu bestimmen. Der Nutzwert einer Erkenntnis hängt stets davon ab, welche sonstigen Erkenntnisse verfügbar sind und ändert sich auch mit den gesellschaftlichen Bedingungen, welche die Anwendungsmöglichkeiten bestimmen. Ähnliches gilt für den Bedeutungswert. Noch einmal also: die Nutzen- und Bedeutungswerte einer Erkenntnis sind nicht reine Funktionen ihres Inhalts" (Tenbruck, 1975, S. 23; vgl. auch S. 23 f).

57) Zur "Wertbasis" bzw. zum "Werturteilsproblem" vgl. Hans Albert (1972, S. 55 ff). Vgl. auch Albert (1975[3], S. 62 ff); hier gesteht Albert in voller Klarheit zu, daß das Wertfreiheitspostulat "ein methodisches Prinzip (ist), das insofern selbst eine normative Funktion hat" (1975[3], S. 62 f), und daß die Erkenntnis "von Bewertungen und Entscheidungen aller Art durchsetzt" ist (ebd., S. 65).

58) Neben Carl R. Rogers und Abraham H. Maslow gehört Erich Fromm zu den wichtigsten Vertretern des Kritischen Humanismus. Fromm kommt ursprünglich aus der kritischen Theorie der Frankfurter Schule (Institut für Sozialforschung), hat sich aber stärker als seine damaligen Kollegen der Psychoanalyse zugewandt. Seine Hauptthemen sind: Aggression, Destruktivität, Liebe, Gefühl, Humanität, Freiheit, Wissenschafts- und Technologiekritik, menschliches Wachstum etc.; vgl. etwa: Fromm (1974; 1977; 1979).

59) Abraham H. Maslow hat eine ganzheitliche "Psychologie des Seins" entworfen und sich in diesem Sinne mit dem Wesen der menschlichen Natur auseinandergesetzt (Bedürfnis, Motivation, Selbstverwirklichung etc.) (vgl.: Maslow, 1973; 1981). Neben einer Vielzahl anderer Schriften sei seine "Psychologie der Wissenschaft" hervorgehoben (Maslow, 1977).

60) Dieser Versuch einer Balance kann auch mißlingen, wie der kulturpessimistische Grundzug der Kritischen Theorie zeigt, die sinkende Hoffnung und die Unterberücksichtigung der Handlungsdimensionen (vgl. Günter Rohrmoser, 1970). Der Kritische Humanismus ist der entschiedene Versuch nicht nur einer Parteinahme für den Menschen von der Wissenschaft aus, sondern ist vielmehr ein leidenschaftliches Bekenntnis für die Entfaltung des Menschen. Der Kritische Humanismus befragt jeden Gedanken, jedes Tun, jede Institution in radikaler aufdeckender Weise danach, "ob sie die Fähigkeit des Menschen zu mehr Lebendigkeit und Freude fördern oder behindern" (Fromm, Einleitung zu: Ivan Illich, 1972, S. 8).

61) Abraham H. Maslow vermutet, "daß diese 'guten', 'gefälligen' wissenschaftlichen Worte - Voraussage, Kontrolle, Strenge, Gewißheit, Exaktheit, Genauigkeit, Sauberkeit, Ordentlichkeit, Gesetzmäßigkeit, Quantifizierung, Beweis, Erklärung, Validität, Verläßlichkeit, Rationalität, Organisation usw. - sämtlich pathologisiert werden können, wenn sie bis zum Extrem getrieben werden. Sie können samt und sonders in den Dienst des Sicherheitsbedürfnisses gestellt werden, das heißt, sie können in erster Linie zu angstvermeidenden und angstkontrollierenden Mechanismen werden" (Maslow, 1977, S. 53).

Die pathologisierte verregelte Wissenschaft gründet auf den "kognitiven Pathologien" (vgl. ebd., S. 49 ff) und erfordert einen Typus des Wissenschaftlers, der in der Nähe des Zwangsneurotikers steht.

62) "Gerade die entscheidendsten und wichtigsten praktisch-politischen Wertfragen sind heute von den Kathedern deutscher Universitäten durch die Natur der politischen Verhältnisse ausgeschlossen. Angesichts dieser Tatsache aber, daß gerade die praktisch-politisch entscheidenden Wertungsfragen der freien Kathedererörterung dauernd entzogen sind, scheint es mir der Würde der Vertreter der Wissenschaft allein zu entsprechen: auch über solche Wertprobleme, die man ihnen zu behandeln freundlichst erlaubt, zu schweigen" (Max Weber, 1964b; zitiert nach K.O. Hondrich, 1972a, S. 139). Vgl. auch: Peter Brückner/Thomas Leithäuser (1968, S. 71).

62a) Wachstum meint hier persönliches und gesellschaftliches Wachstum im qualitativen Sinne. Erst ein sich seiner Kräfte bewußtes und selbstbemessen des Subjekt ist zu reflexiven Institutionalisierungen fähig. Vgl. Maslow (1973; 1981) und Fromm (1974).

63) Vgl. Konrad Pfaff (1978, S. 26-30) zur "reflexiven Selbstthematisierung von Wissenschaft"; Pfaff entwickelt seine Position in der Auseinandersetzung mit der positivistischen, autoritären, "funktional objektivierenden" Wissenschaft (ebd.).

64) Nach Negt geht es nicht darum, "auf der Ebene von Programmen und Theorien den Marxismus zu verstehen, sondern zu fragen, wie dringt marxistische Denkweise in die Handlungsmotivationen der einzelnen ein, welcher produktive Beitrag wird durch die Theorie auch für das Handeln der einzelnen und der Masse vorgeschlagen" (Negt, 1974, S. 124).

65) Diese Problemstellung ist bei Negt auf das Praxisfeld der Arbeiterbildung bezogen. Zentralen Stellenwert gewinnt in seinem Konzept die auf soziologische Phantasie und soziologische Denkweise gründende "Fähigkeit der Übersetzung analytisch-wissenschaftlicher Sachverhalte in verschiedene Stufen anschaulicher, außerwissenschaftlicher Sprach- und Denkformen, durch die der wesentliche politische und soziologische Gehalt gesellschaftlicher Zusammenhänge zur Motivierung sozialen Handelns führen kann" (Negt, 1975[5], S. 29). Alternative Wissenschaftsorganisation und Bildungspraxis sind auf die "Vermittlung zwischen Wissenschaftssprache und Sprache des praktischen Bewußtseins" bezogen; die "Umsetzung wissenschaftlicher Informationen in das vorgegebene praktische Selbstverständnis der Arbeiter" begreift Negt dabei nicht als ein Problem, das allein auf didaktischer Ebene zu lösen sei, sondern prinzipiell als ein politisches und praktisches Problem, das folglich auch einer politischen und praktischen Lösung bedarf. Vgl. auch: Oskar Negt (1976b; 1978).

66) Aus der lebensweltlichen Perspektive mag dieses von wissenschaftlicher Warte aus als verfälscht und vulgarisiert zu bezeichnende "Übersetzte Wissen" jedoch durchaus den lebensweltlichen Regeln entsprechen. - Das Kernproblem ist für Cornelißen folgendes: "Sozialwissenschaftliches Wissen scheint aus vielen Gründen zur direkten Handlungsanleitung ungeeignet. Deshalb ist damit zu rechnen, daß sozialwissenschaftliches Wissen im Verlauf des Vermittlungsprozesses einem Selektions- und Modifikationsprozeß unterworfen wird, der die Defizite wissenschaftlichen Wissens für die lebensweltliche Orientierung ausgleicht" (1976, S. 43).

67) Es bietet sich hier an, zum einen Soziologie gleichbedeutend mit soziologischem Wissen, zum anderen 'common sense' gleichbedeutend mit Alltagswissen oder Alltagsdenken zu gebrauchen. Vgl. auch den durch die Übersetzung sich ergebenden Begriffsgebrauch bei Schütz (1971 b, S. 3n*). David Thomas definiert 'common sense' "as the concepts and the methods used to generate statements from those concepts that are accepted by the majority of the social actors under study at a given place and time: in short, common sense is the actors' conceptual scheme" (1978, S. 2).

68) Thomas identifiziert diese Wissenschaftsauffassung an den Beispielen von Durkheim und Althusser (vgl. Thomas, 1978, S. 5 - 11). Die Trennung von Wissenschaft und Alltagswelt wird ähnlich wie bei Schütz begründet: "unscientific concepts are designed for pragmatic purposes, not for the purposes of finding the trues" (Thomas, 1978, S. 6).

69) Thomas (1978) weist auf zwei Fehler hin, die der These unterläuft: "First, we must note that the domain of common sense is the basis for our

initial understanding of theoretical concepts and for any check or test of a theoretical interpretation of a phenomenon" (S. 11).
"Secondly, common sense does not form a single unchanging whole which can be left behind by science once and for all" (ebd.).
"Moreover - and this is the crucial point - common sense changes as a result of theoretical scientific advance" (ebd.).

70) Beispielhaft mag hier das Programm einer Soziologie des Alltags stehen, dem es nicht darauf ankommt, das Alltägliche zu interpretieren, sondern das auf seine Veränderung gerichtet ist (vgl. Lefebvre, 1977, Bd. 3, S. 72).

71) Die Rückgabe der wissenschaftlichen Ergebnisse an die Praxis muß nicht in einem linearen Stufenmodell erfolgen, wo die Phasen der Konstatierung und Rückmeldung getrennt sind. Schon während der Forschung können mit der Konstatierung von sozialen Phänomenen diese sich verändern. Das widerspricht zwar der Forschungsmethodologie des deduktiven Empirismus, nicht aber den methodologischen Prinzipien der Handlungsforschung.

72) Hier ist Skepsis angebracht gegenüber den möglichen Verkürzungen der "Wissenschaftstransformation" (vgl. Kap. D II). Wissenschaftstransformation läßt sich deuten als Element einer den Applikationsbereich betreffenden Wissenschaftsstrategie, die Wissenschaft primär nicht verändern, sondern übersetzen will. Demgegenüber ist darauf zu verweisen, daß mit der Produktionsweise von Wissenschaft der eigentlich zu innovierende Bereich gegeben ist. Dazu gehört die Grundentscheidung, wie das Verhältnis von wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Wissen zu gestalten ist.

73) Zum Verständnis von "Produktionsweise" vgl. in Kap. C IV; die Unterscheidung von wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Wissen läßt sich auf die Differenz von Situation und Handlungsfeld beziehen (vgl. dazu: Kap. A II 3 i).

74) Siehe insbesondere Thomas' Auseinandersetzung mit E. Durkheim, L. Althusser, G.C. Homans, P. Winch, G. Ryle, M. Foucault und H. Garfinkel (vgl. Thomas, 1978).

75) Vgl. etwa: Alfred Bellebaum (1977, S. 22). Siehe zu "Handlungswert" auch: Kap. D I.

76) So für den Beruf des Schalterbeamten (Bellebaum, 1977, S. 62 ff). - Vgl. das Beispiel der Serviererin in: Bach/Deutsch (1979, S. 68).

77) Vgl. Bellebaum (1977, S. 23 f, 78 ff). Tenbruck spricht dem Erklärungswissen einen "Wissensüberschuß" zu, weil dieses auf unbestimmt viele Nutzungen hin angelegt ist und einen potentiellen Handlungswert für verschiedenste Zusammenhänge hat.

78) Vgl. das schon erwähnte Beispiel vom Schalterbeamten; Bellebaum (1977) vergleicht den Schalterbeamten, den (Schul-)Pädagogen und den Mediziner (vgl. S. 62 ff, 70 ff).

79) So notwendig Identifizierungsprozesse in der praktischen Arbeit sein mögen, als so gefährlich können sie sich erweisen. Vgl. Hermann Steinkamp (1977, S. 85):

"Was an notwendiger kritischer Distanz zur eigenen Rolle und Institution zu fordern ist, um professionell Jugendarbeit zu betreiben, muß freilich auch in bezug auf die Sache 'Jugendarbeit' gelten: Totale Identifikation mit den Jugendlichen, ihren Interessen und Bedürfnissen verhindert die Möglichkeit von Beratung, Konfrontation und Anwaltschaft. Viele Verantwortliche in der Jugendarbeit entwickeln im täglichen Kleinkrieg mit 'denen da oben', gegenüber denen sie sich als Anwalt jugendlicher Interessen verstehen, einen 'blinden Fleck' für ihre oft naive und totale Identifikation mit den Jugendlichen."

80) Folgende Ansätze sind in der Jugendarbeit (und ihren Grenzgebieten) vorzufinden:

a) Strukturfunktionalistischer Ansatz (W. Schefold, 1972);
b) Politisch-ökonomischer bzw. Historisch-materialistischer Ansatz (H. Lessing/M. Liebel, 1974);
c) Interaktionistischer Ansatz (H. Thiersch, 1974);
d) Interaktionsdynamischer Ansatz (J. Fritz, 1973);
e) Jugendsoziologischer Ansatz (A. Noll, 1971);
f) Alltagssoziologischer Ansatz (L. v.Werder, 1978 a und 1978 b);
g) Bedürfnistheoretischer Ansatz (H. Kollan, 1980; D. Damm, 1975).

Darüber hinaus lassen sich verschieden akzentuierte erziehungswissenschaftliche Ansätze unterscheiden:

h) Freizeitpädagogischer Ansatz (C. W. Müller u.a., 1964; R. M. Hansen/H. Lüdtke, 1971);
i) Emanzipationspädagogischer Ansatz (H. Giesecke, 1971);
j) Curricularer Ansatz (U. Sielert, 1976).

81) Diese Veränderung in der Deutungsstruktur, in den konzeptuellen Schemata für Wahrnehmung und Wirklichkeitserkenntnis, läßt sich als "gestalt switch" (vgl. Kuhn, in: Kritik und Erkenntnisfortschritt, 1974, S. 3) bezeichnen. Dieser Gestaltwandel, der eine Umschaltung von einer Deutung auf eine andere ist, erlaubt eine neue Relevierung und Anordnung der "Tatsachen". Ein solcher Gestaltwandel liegt auch dem Paradigmenwechsel zugrunde (vgl. Kuhn, 1973; 1978). Zum gesellschaftlichen Lernen von Paradigmen vgl. auch: Helga Nowotny/Manfred Schmutzer (1974, S. 89 ff).

C DAS THEORIE-PRAXIS-PROBLEM

1) Vgl.: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Bd. II (1970, S. 593 f):

"Das Problem von Theorie und Praxis ist das Zentralproblem der Philosophie. In ihm thematisiert sich einerseits die Frage nach dem grundsätzlichen Verhältnis jedweder Theorie zur Praxis, in ihm formuliert sich andererseits zugleich der Auftrag der Philosophie, ihr eigenes Verhältnis zur Praxis zu reflektieren und sich als Theorie gegenüber der Praxis zu begrenzen. ... In besonderer Weise aber stellt sich für und innerhalb der praktischen Wissenschaften (Ethik, Pädagogik, Politik) das Problem von Theorie und Praxis (...); denn hier, wo es um die Bestimmung des Handelns des Menschen am Menschen geht ..., reicht eine erkenntniswissenschaftliche oder technische Bestimmung der Praxis nicht aus. Hier ist eine Theorie gefordert, die ihren Zweck nicht in sich selbst, sondern in der Verwirklichung sinnbestimmten menschlichen Handelns erfährt, die also Wissenschaft von der Praxis für die Praxis ist" (Schmied-Kowarzik/Benner, 1970, in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Bd. II, S. 593 f).

2) Vgl.: Alltagswissen und sozialwissenschaftliche Erkenntnis (1976); Waltraud Cornelißen (1976); David Thomas (1978); M.Niessen/H. Seiler (1977); Michael v.Engelhardt (1979); für das Verhältnis von theoretischen Entwürfen und Praxisarbeit in der Jugendarbeit vgl. Bierhoff (1976 d, S. 359: "Notwendigkeit der Transformation wissenschaftlichen Wissens in lebens- und erfahrungsweltliche Wissenssysteme") und Bierhoff (1977, S. 25 f): "... daß als Hauptproblem gegenwärtiger Theorie und Praxis sich die Frage ergibt, wie die Theorie-Praxis-Spaltung überwunden werden kann, d.h. wie lebensweltliche Problemansichten in den wissenschaftlichen Reflexionsprozeß Eingang finden können und wie wissenschaftliches Orientierungswissen unter handlungsrelevanten Gesichtspunkten in die Verwertungszusammenhänge einer intendiert kritisch-emanzipativen Praxis eingehen kann".

Das Konzept gründet auf dem Gedanken, durch die Theorie der Jugendarbeit einen exemplarischen Beitrag zu einem Programm kritisch-praktischer Theoriebildung zu leisten, das wissenschaftliche Erkenntnis nicht von den lebensweltlichen Handlungssystemen isoliert, sondern an diese rückzubinden trachtet. Damit ist das Konzept ein Vermittlungsmodell im Sinne eines Transferkonzepts, das auf die Organisation kollektiven Wissens im Praxisfeld abzielt und auf der Idee einer handlungsrelevanten Verbindung der kognitiven, normativen und motivationalen Strukturen und Gehalte von wissenschaftlichem Wissen und Erfahrungswissen gründet.

3) Vgl. dazu bereits: Einführungskap. III 3. - Das Theorie-Praxis-Problem ist auch deshalb zentral, weil sich in der Herstellung des Theorie-Praxis-Bezuges entscheidet, ob Adressaten oder Klienten sozialpädagogischer Praxis als technisch zu manipulierende Objekte oder als prinzipiell kommunikativ und ohne Ausübung von Zwang zu beeinflussende Subjekte, die über die Art der Beeinflussung selbst zu entscheiden haben, gesehen werden. Bei der prinzipiellen Subjekthaftigkeit der Subjekte handelt es sich um eine kontrafaktische Unterstellung, die selbst nicht technisch,

sondern nur kommunikativ einzulösen ist. Die Lösungsstrategie erfordert das Sicheinlassen auf die Wissens- und Deutungssysteme der Adressaten, d.h. das Wissen der "Betroffenen" ist prinzipiell anzuerkennen und aufzunehmen.

4) Zum Positivismusstreit vgl.: Theodor W. Adorno u.a. (1972^2).

5) Vgl.: Peter Weingart, Wissenschaftsforschung und wissenschaftssoziologische Analyse, in: Wissenschaftssoziologie 1 (1972).

6) Zum Programm der Handlungsforschung (Aktionsforschung) in Darstellung und Kritik vergleiche etwa: Aktionsforschung: Balanceakt ohne Netz? (1979); Aktionsforschung in Psychologie und Pädagogik (1978); Herwig Blankertz/Andreas Gruschka (1975); Bernhard Clausen (1975); Christa Crémer/Wolf Rüdiger Klehm (1978); Klaus Eichner/Peter Schmidt (1974); Urs Haeberlin (1975); Fred Karl (1977); Wolfgang Klafki (1973); Internationale Aspekte der Aktionsforschung (1978); Heinz Moser (1975; 1977 a; 1977 b); Klaus Mollenhauer/Christian Rittelmeyer (1975).

7) Vgl. etwa: C. Wolfgang Müller/Ursula Schröter (1975); Rudolf Fritz/Jürgen Loyda (1975); Karl W. ter Horst (in: Aktionsforschung in Psychologie und Pädagogik, 1978, S. 136 f).

8) Vgl. zur Professionalisierung der Jugendarbeit: Christof Bäumler (1977, S. 105 ff); Ulf Lüers (1979 b). Vgl. auch: Georg Weber (1978, S. 85 ff).

9) Vgl. Alfred Bellebaum (1977); Hans Braun (1972); Hans Werner Busch (1973); Leo Dümpelmann/Hermann Terhorst (1978).

10) Einen Überblick über die entsprechenden Ansätze vermitteln: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, 2 Bde (1973); Paul Filmer u.a. (1975); Horst-Jürgen Helle (1977).

11) Die Aristotelische Auffassung von Philosophie bzw. Wissenschaft gründet auf einem selbstgenügsamen szientifischen Interesse, das in der Kontemplation sich als gleichgültig gegenüber der Lebenspraxis zeigt und als solchermaßen von der Lebenspraxis abgetrenntes Interesse, ganz der Liebe zur Weisheit verpflichtet, reine Wissenschaft, d.h. "Philosophie als theoretische Kenntnis des Allgemeinsten, der 'ersten Ursachen'", hervorbringt (Ritsert, 1970^2, S. 169 f). Diese Idee der kontemplativen reinen Wissenschaft ist in ihrer Realisierung an die Herrschaft der freien Polisbürger gebunden, verdankt also ihre Möglichkeit, unberührt vom praktischen Leben die immanente Logik ihrer Argumente zu entwickeln, entscheidend der Tatsache, "daß die notwendige Muße durch direkte politische Herrschaft der Müßigen gesichert ist" (ebd., S. 171). Eine Wissenschaft, die solchermaßen ihre Existenz auf Herrschaft gründet, bezeich-

net Ritsert als "autoritär" (vgl. ausführlich: ebd., S. 171 ff). Praxis reduziert sich bei Aristoteles "auf das moralische und politische Tun des freien Polisbürgers" (ebd., S. 170). Die Theorie ist allerdings nicht auf die Anleitung der Praxis bezogen. "Die Anleitung der Praxis wird von Aristoteles nicht einer wissenschaftlichen Theorie, sondern einer in der Praxis selbst stehenden Handlungslehre (téchne) zugewiesen, die einer bewußtwerdenden Einübung in die bestehende Sitte dient" (Schmied/Kowarzik, 1974, S. 134). Auch findet sich bei Aristoteles eine Dreiteilung in theoretisches Wissen, praktisches Wissen und das Wissen um Machbares und zu Machendes (Sowjetsystem ..., Bd. V, 1974, Sp. 854f).

Zur Einführung in das Theorie-Praxis-Problem vgl. auch: Wolfdietrich Schmied-Kowarzik/Dietrich Benner, Theorie und Praxis in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Bd. 2 (1970, S. 590 - 594).

12) Von seinen Gegnern wird der kritische Rationalist Popper als Neopositivist bezeichnet. - Der neuere Werturteilsstreit in der deutschen Soziologie, von Adorno "Positivismusstreit" genannt, ist im wesentlichen die Konfrontation von Kritischer Theorie und Kritischem Rationalismus (vgl. Theodor W. Adorno u.a., 1972[2]). Hans Albert als Vertreter des Kritischen Rationalismus wendet sich gegen die Etikettierung seiner Position als "positivistisch" (vgl. Albert, 1969[2], S. VII; ders. 1971, S. 67 f). Trotzdem bleibt die Kritik am Kritischen Rationalismus treffend (vgl. Habermas in: Adorno u.a., 1972[2], S. 235 ff).

13) "Das aktivste Zentrum des logischen Positivismus war zuerst Wien, wo am Anfang der zwanziger Jahre ein Kreis von philosophierenden Naturwissenschaftlern und Mathematikern, die sich besonders um das Seminar von Moritz Schlick (1882 - 1936) konzentrierten, gemeinsam arbeitete und diskutierte. Die bedeutendsten Figuren dieses Kreises, der unter dem Namen 'Wiener Kreis' bekannt wurde, waren Rudolf Carnap (geb. 1891, gegenwärtig in den USA) (1971 verstorben, B.B.), Karl Popper (geb. 1902, gegenwärtig in England). In Berlin arbeitende Philosophen ähnlicher Orientierung (Hans Reichenbach, Richard von Mises, W. Dubislav) ..." (Kolakowski, 1971, S. 209).

Weitere Mitglieder des Wiener Kreises: Friedrich Waismann, Otto Neurath, Felix Kaufmann, Herbert Feigl, Alfred Jules Ayer, Victor Kraft. -

Karl Popper selbst rechnet sich nicht zu den Mitgliedern dieses Kreises (vgl. Popper, 1973[5], S. XXIII).

14) Vgl. Habermas (1971[2], S. 13); Adorno u.a. (1972[2], S. 31 f, S. 116); Hauke Brunkhorst (1978).

15) Der Kritikbegriff ist in der Diskussion weder von Albert noch von Habermas zufriedenstellend entfaltet worden. Kritik meint mehr, als Theorien einem Falsifizierungsversuch zu unterziehen. Kritik bei Albert verkürzt sich um die ideologiekritische Dimension bzw. das Konzept der Ideologiekritik wird verkürzt auf die formale Unterscheidung von Sach-

aussagen und Werturteilen. Es erscheint offensichtlich, daß ein solcher Kritikbegriff, der nur auf den inneren Zusammenhang einer Theorie, also auf ihre logische Konsistenz gerichtet ist, im Hinblick auf die Überprüfung des Entstehungs- und Verwendungszusammenhanges einer Theorie versagt.

Das kritische Prinzip in der Kritischen Theorie zeigt sich demgegenüber gerade in der Feststellung, daß Theorie nicht als von gesellschaftlichen Bezügen isoliert begriffen werden kann, vielmehr diese gesellschaftlichen Bezüge konstitutiv sind für Wissenschaft und in ihren Entstehungszusammenhang sowie in ihren Verwertungszusammenhang eingehen als außerwissenschaftliche Imperative für Forschungen und ihren gesellschaftlichen Nutzen. Von daher muß im Sinne Kritischer Theorie die Forderung erhoben werden, diese soziale Einbettung und ständig versuchte Instrumentalisierung von Wissenschaft zu reflektieren und zu kritisieren. Von daher reicht es nicht aus, Wissenschaft nur im Hinblick auf ihre immanenten Strukturen zu prüfen und die Logik ihres Aufbaus einer Prüfung zu unterziehen, sondern Wissenschaft bedarf auch einer Kritik im Sinne der Feststellung, welche Interessen sich im wissenschaftlichen Forschungsprozeß und im Verwendungszusammenhang wissenschaftlichen Wissens niederschlagen.

16) Eine treffende Umschreibung des "Szientismus" findet sich bei Leszek Kolakowski; ihm zufolge ist unter Szientismus zu verstehen "der Glaube an die grundsätzliche methodische Einheit der Wissenschaft und die Überzeugung, daß die Unterschiede, die weiterhin zwischen den verschiedenen Wissensdisziplinen, vor allem zwischen Geistes- und Naturwissenschaften bestehen, die Folge der Zurückgebliebenheit der Geisteswissenschaft seien, die sich jedoch mit der Zeit unausweichlich dem naturwissenschaftlichen Modell angleichen werde" (Kolakowski, 1971, S. 207 f).

Mit diesen Ausführungen Kolakowskis ist gewissermaßen ein spezieller Bedeutungsgehalt von Szientismus benannt, der sich auf die Verabsolutierung der naturwissenschaftlichen Erkenntnis als ausschließlich wissenschaftliches Erkenntnismodell bezieht. Von daher ist es nicht weit bis zu einem allgemeinen Szientismus, der die Verabsolutierung der wissenschaftlichen Erkenntnisform betrifft und somit zu einem übersteigerten Wissenschaftsglauben führt (Wissenschaft wird mythologisiert). Dieser Bedeutungsgehalt wird bei Habermas hervorgehoben.

"'Szientismus' meint den Glauben der Wissenschaft an sich selbst, nämlich die Überzeugung, daß wir Wissenschaft nicht länger als eine Form möglicher Erkenntnis verstehen können, sondern Erkenntnis mit Wissenschaft identifizieren müssen" (Habermas, 1973a, S. 13); vgl. Habermas (1971^2, S. 71 f).

Eine dritte Begriffsvariante will nur Popper gelten lassen, die ihn allerdings dann vom Szientismusverdacht freispricht (vgl. Popper, 1974^4, S. 48, 50 n).

Vgl. auch: Karl-Otto Apel (1974), der den Kritischen Rationalismus mit der szientistisch orientierten Philosophie in Beziehung setzt:

"Der 'kritische Rationalismus' hat nun aber als Wissenschaftslogik mit dem 'Logischen Empirismus' - und man könnte ergänzen: mit der szientistisch orientierten Philosophie der Neuzeit vor Hegel - eine wesentliche Voraussetzung gemeinsam: die - für alle Naturwissenschaft tatsächlich unverzichtbare - Voraussetzung der strikten Trennung von Subjekt und Objekt der Erkenntnis. D.h.: beide Typen der Wissenschaftslogik sehen es nicht als notwendig an, dem Umstand prinzipiell Rechnung zu tragen, daß in den Sozialwissenschaften qua Geisteswissenschaften das Objekt der Erkenntnis selbst im Prinzip ein virtuelles Subjekt der Wissenschaft ist, genauer: ein Konsubjekt des Wissenschaftlers, das ihn nicht nur als Thema der Beobachtung, Deskription und Verhaltens-'Erklärung', sondern auch und sogar primär als Kommunikationspartner und damit als Thema des 'Verstehens' von Sinn-Intentionen, interessiert. ..." (Apel, 1974, S. 92).

17) Hauke Brunkhorst entwirft unter dem Titel "Praxisbezug und Theoriebildung" eine Kritik der entsubjektivierten Wissenschaft (Brunkhorst, 1978).

18) Obwohl ich Popper diesem Wissenschaftsmodell zuordnen würde, zeigt er sich diesen Fragen gegenüber recht differenziert (vgl. Popper, 1973^5, S. XVII ff; Popper, 1974^2, Kap. I und II).

Popper selbst versteht sich weder als Positivist noch als Szientist (vgl. etwa Poppers Auseinandersetzung mit dem Szientismus, so wie er ihn versteht, in: 1974^4, S. 48, 50n). Das hängt mit der unterschiedlichen Weite des Begriffs "Szientismus" zusammen (vgl. die vorangehende Fußnote 16). Vgl. Albert (1969^2, S. 64).

Gross bringt folgende Kritik an diesem dem Szientismus nahestehenden Wissenschaftsmodell ein:

"Um die naturwissenschaftlichen Verfahren auch auf andere - auf die 'Sozial- und Geisteswissenschaften' - zu übertragen, wandte sich der logische Positivismus folgerichtig der Rekonstruktion der naturwissenschaftlichen Verfahren zu, insbesondere dem Problem der für eine exakte Theorie notwendigen Terminologie. Alle Bemühungen des logischen Positivismus laufen daher darauf hinaus, das Gemisch von Umgangssprache und Bildungssprache, das die traditionelle Philosophie verwendet und das der Philosophie den Weg zu 'Lösungen' verbaut hat, gleichsam reinzuwaschen, sie zu einer logischen Kriterien genügenden 'Idealsprache' umzubauen und mit Hilfe eines 'Sinnkriteriums' alle diesen Anforderungen nicht genügenden Sätze aus der Wissenschaft auszuschließen" (Gross, 1972, S. 37). Vgl. auch: Kuno Lorenz (1974, S. 63 ff). Eine grundsätzliche Darstellung findet sich bei: Peter Janich u.a. (1974).

19) Vgl. Ralf Dahrendorf (1963, S. 38):

"Weder die Werte noch der Denkprozeß des Wissenschaftlers entscheiden über die Geltung seiner Hypothesen; hier entscheidet vielmehr allein die empirische Prüfung, deren Ergebnisse ihrerseits die Werte und Denkprozesse des Forschers nirgends zu berühren vermögen. Es bleibt ohne jede

Bedeutung für die Richtigkeit und Geltung soziologischer Theorien und Hypothesen, welche Momente psychologisch in ihre Formulierung eingegangen sind. ..."

Diese Aussage Dahrendorfs gründet sich auf einer strikten Unterscheidung von "Logik" und "Psychologie der Forschung" (vgl. ebd., S. 37). Vgl. auch: Popper (1973[5], S. 18, 20 f). Popper faßt die wissenschaftliche Objektivität als Intersubjektivität der Methode.

20) Letzteres erscheint allerdings nicht als das Hauptproblem. Problematischer ist die Einseitigkeit der Selektivität positivistischer Forschung, die perspektivisch unrelativiert bleibt, und die Partikularität der Interessen, die in die Produktion wissenschaftlichen Wissens eingehen, gleichwohl aber als die einzig legitimen ausgewiesen werden. Damit verkürzt sich Wissenschaft im Extremfall auf ein wissenschaftliches Wissen, das seinen Verwendern und Nutznießern als Informationsware frei angeboten wird und - sich für überwiegend systemkonforme Verwertungszusammenhänge prädisponierend - als Mittel der Herrschaftssicherung instrumentalisiert wird.

21) So kritisiert etwa auch Herbert Marcuse den gesellschaftlichen Funktionszusammenhang von Wissenschaft und ihrer technischen Applikation. Wenn er schreibt, heute verewige und erweitere "sich die Herrschaft nicht nur vermittels der Technologie, sondern als Technologie, und diese liefert der expansiven politischen Macht, die alle Kulturbereiche in sich aufnimmt, die große Legitimation" (1970, S. 173), so bezieht er sich auf den Aufweis, daß in der technologischen Applikation der Wissenschaft stets eine Interessenlage zur Geltung kommt und "der Logos der Technik in den Logos fortgesetzter Herrschaft" überführt wird; im wissenschaftlich-technischen Fortschritt habe sich "die befreiende Kraft der Technologie - die Instrumentalisierung der Dinge - ... in eine Fessel der Befreiung (verkehrt)" und werde zur Instrumentalisierung des Menschen" (ebd., S. 173 f). Damit werden in der Applikation der Wissenschaft Relevanzen gesetzt bzw. unhinterfragt übernommen, die alles andere als "interessenfrei" oder "sachbezogen" sind.

22) In seiner handlungstheoretischen Arbeit vergleicht Gross (1972) die "kritischen" Ansätze von Popper und Habermas mit den "lebensweltlichen" Ansätzen von Schütz und Mead. Was die Ansätze von Popper und Habermas betrifft, stellt er bei ihnen gleichermaßen eine Überschätzung der Vernunft fest; an denen von Schütz und Mead kritisiert er, daß Vernunft und Reflexion hinter Leben und Tun zurückblieben (vgl. S. 110 ff). In dieser Kritik wird das Ideal einer "Balance" zwischen vernünftiger Reflexion und lebensweltlichem Tun deutlich, die nicht nur in den Erklärungszusammenhang einer Handlungstheorie einzubeziehen wäre, sondern ebenso für die praktische und konstruktive Dimension kritischer Wissenschaft bedeutsam ist, soll das praktische Defizit der Kritischen Theorie vermieden werden (zur Kritik der Kritischen Theorie vgl. auch: Rohrmoser, 1970). Im Zusammenhang mit der angesprochenen Balance vgl. auch die Ausführungen Karl-Otto Apels zu Bewußtseinsapriori und Leibapriori (Apel, 1971, S. 11).

23) Von Adorno wird der Zusammenhang sehr differenziert gesehen:

"Die Forderung der Einheit von Praxis und Theorie hat unaufhaltsam diese zur Dienerin erniedrigt; das an ihr beseitigt, was sie in jener Einheit hätte leisten sollen. Der praktische Sichtvermerk, den man aller Theorie abverlangt, wurde zum Zensurstempel. Indem aber, in der gerühmten Theorie-Praxis, jene unterlag, wurde diese begriffslos, ein Stück der Politik, aus der sie hinausführen sollte; ausgeliefert der Macht. Die Liquidation der Theorie durch Dogmatisierung und Denkverbot trug zur schlechten Praxis bei; daß Theorie ihre Selbständigkeit zurückgewinnt, ist das Interesse von Praxis selber. Das Verhältnis beider Momente zueinander ist nicht ein für allemal entschieden, sondern wechselt geschichtlich" (Adorno, 1975, S. 146 f).

24) Der Wichtigkeit des Marxschen Praxiskonzepts entsprechend und um den marxistischen Ausgangspunkt von Lefebvre zu verdeutlichen, sei im folgenden der Marxsche Praxisbegriff im Zusammenhang mit Bedürfnis und Arbeit verdeutlicht.

Menschliche Existenz - im Gegensatz zur tierischen - steht unter der Voraussetzung, daß der Mensch durch sinnhafte Aktivität seine Subsistenz schafft. Die Produktion seines Lebens gründet auf seiner Fähigkeit zur tätigen Aneignung der äußeren Natur, ihrer Indienstnahme und Beherrschung (vgl. MEW 20, S. 452). Indem der Mensch befähigt ist, seinem Leben "Gestalt" zu geben, "macht er Geschichte" (vgl. MEW 3, S. 28). Er kann in den unbekannten Raum seiner äußeren Natur vorstoßen und diesen sinnhaft strukturieren und verändern, seinen Bedürfnissen und Zwekken anpassen und verfügbar machen.

Marx und Engels sehen die "erste geschichtliche Tat" des Menschen in der "Erzeugung der Mittel zur Befriedigung dieser Bedürfnisse, die Produktion des materiellen Lebens selbst" (MEW 3, S. 28). Dabei führe das befriedigte erste Bedürfnis, die Aktion der Befriedigung und das schon erworbene Instrument der Befriedigung zu neuen Bedürfnissen (ebd.). Mit der Erzeugung der Mittel zur Bedürfnisbefriedigung einher geht die Erzeugung neuer Bedürfnisse, so daß gleichermaßen die Erzeugung neuer Bedürfnisse als "erste geschichtliche Tat" bezeichnet werden kann (vgl. ebd., S. 28).

Die menschlichen Wesenskräfte und Lebensaktivitäten sind zunächst auf Existenzsicherung bezogen, auf das tagtägliche Überleben in Situationen des Mangels und der Bedrohung. Erst wenn die Existenz auf einem bestimmten Niveau als gesichert empfunden wird, kann die "Produktion des Lebens" über die Sicherung des Notwendigen hinausgehend der Entfaltung dienen und die Suchbewegung nach neuen Existenzmodi beinhalten. Die Plastizität der sich verändernden menschlichen Bedürfnisse bestimmt Marx als "Reichheit" und verbindet mit ihr die Option auf Humanität, einlösbar unter der Voraussetzung des Sozialismus (vgl. MEW Ergbd. I, S. 546). Was über die nackte Existenzsicherung hinausgeht und seine Auffassung vom Menschen bestimmt, ist die "neue Bestätigung der menschlichen Wesenskraft und neue Bereicherung des menschlichen Wesens" (MEW, Ergbd I, S. 546).

Die der Subsistenz dienende Aktivität, die als entscheidendes Abgrenzungskriterium zwischen Tier und Mensch dient, bezeichnen Marx und Engels als Arbeit. So versteht Marx die Arbeit als einen "Prozeß zwischen Mensch und Natur, ein(en) Prozeß, worin der Mensch seinen Stoffwechsel mit der Natur durch seine eigne Tat vermittelt, regelt und kontrolliert. Er tritt dem Naturstoff selbst als eine Naturmacht gegenüber. Die seiner Leiblichkeit angehörigen Naturkräfte, Arme und Beine, Kopf und Hand, setzt er in Bewegung, um sich den Naturstoff in einer für sein eignes Leben brauchbaren Form anzueignen. Indem er durch diese Bewegung auf die Natur außer ihm wirkt und sie verändert, verändert er zugleich seine eigne Natur. Er entwickelt die in ihr schlummernden Potenzen und unterwirft das Spiel ihrer Kräfte seiner eignen Botmäßigkeit" (MEW 23, S. 192). Den Arbeitsprozeß, den Marx charakterisiert sieht durch den "Gebrauch und die Schöpfung von Arbeitsmitteln" (ebd., S. 194), beschreibt er zusammenfassend als "zweckmäßige Tätigkeit zur Herstellung von Gebrauchswerten, Aneignung des Natürlichen für menschliche Bedürfnisse, allgemeine Naturbedingung des menschlichen Lebens und daher unabhängig von jeder Form dieses Lebens, vielmehr allen seinen Gesellschaftsformen gleich gemeinsam" (ebd., S. 198).

Diese Ausführungen über den Arbeitsprozeß korrespondieren offensichtlich mit einem Menschenbild, das eine philosophische Bestimmung der "Natur" des Menschen beinhaltet. Bei Marx wird der Mensch dabei jedoch nicht auf "ein Werkzeuge fabrizierendes Tier" (ebd., S. 194) reduziert, sondern vielmehr als ein auf Entfaltung hin angelegtes Wesen begriffen.

Die Praxiskategorie bei Marx - expansiv gebraucht - beinhaltet sowohl repetitive als auch inventive Tätigkeit. Invention (diesen Begriff gebraucht Lefebvre) ist mit Aneignungsprozessen verbunden und auf die Bereicherung des menschlichen Wesens durch die erweiterte Produktion des Lebens bezogen.

Im Vergleich mit Arnold Gehlen ist bei Marx die Konsequenz keine konservative (um den Preis der Sicherheit dürfen nach Gehlen die Institutionen nicht zerstört werden) und - wie im Gefolge Gehlens bei Luhmann (Entfremdung ist aufgrund der anthropologisch - im Vergleich zu sozialen Systemen - geringeren Verarbeitungskapazität des Systems "Mensch" unabdingbar und unvermeidbar) - keine pessimistische: für Marx ist die Entfaltung menschlicher Wesenskräfte die normative und praktische Option.

Während Gehlen, von Instinktentbundenheit und Plastizität der menschlichen Natur ausgehend, die Institution als die Schicksalhaftigkeit des Menschen feststellt und mit der diesbezüglichen anthropologischen Bestimmung des menschlichen Wesens die Instinktentbundenheit, Plastizität und Gefährdung der menschlichen Natur im Sinne geschichtsloser Konstanten festschreibt, ist Marx in der Bestimmung des menschlichen Wesens historisch und prozeßorientiert. Die sich verändert reproduzierende Kette von Aktivität - Bedürfnis - Aktivität- Bedürfnis etc. verweist auf die permanente Veränderung des menschlichen Wesens. Das menschliche Wesen ist das gesellschaftlich bestimmte menschliche Wesen als das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse (vgl. Thesen über Feuerbach, These 6, in: MEW 3, S. 6).

Indem Marx das menschliche Wesen also gesellschaftlich und somit geschichtlich bestimmt, als sich im Prozeß der erweiterten Reproduktion

menschlicher Bedürfnisse in den Aktivitäten des Lebens, vor allem der Arbeit als zweckgerichteter, existenzsichernder Erzeugung der Mittel zur Bedürfnisbefriedigung verändernd, kommt er zu einer produktiven, dynamischen Bestimmung des menschlichen Wesens. Die produktive Tätigkeit (Arbeit, Herstellen von Gebrauchswert) ist die Grundlage der Veränderung.

Demgegenüber wählt Gehlen die Institution (die Ordnung) als Substitut für Instinkt. Die Plastizität und Vielfalt des Menschen wird rückgebunden an Institution und Entlastung. Es wird nicht nach den menschlichen Möglichkeiten (Entfaltung etc.) gefragt, sondern das menschliche Wesen wird begrenzt in dem Rückbezug auf institutionelle Verregelung und Kontrolle; Entlastung wird zur Entmündigung. Institutionelle Eingewöhnung und Entlastung sind aber repetitiv. Somit kommt Gehlen zu einer repetitiven, statischen Bestimmung des menschlichen Wesens. Phantasie als produktive Kraft im Menschen ist zwar angedeutet, aber nur in der theoretischen Grundlegung angeschnitten und bleibt in der Entfaltung seiner Thesen ohne Konsequenz.

Institution ist sozusagen eine statische Kategorie, Praxis eine dynamische. Praxis ist aber auch schon immer eine verfestigte, von daher bietet sich der Begriff der institutionellen Vorgaben und der Begriff der Institutionalisierung (der mehr die Prozeßhaftigkeit betont) an. Als Unterscheidung wird dann möglich: repetitive institutionelle Praxis einerseits und inventive Praxis, die Neues institutionalisiert, andererseits.

25) Das gesellschaftliche Netz von Handlungen bei Schütz wäre als Praxis zu bezeichnen. Ein Vergleich zwischen Schütz und Lefebvre ist aber dadurch erschwert, daß Schütz die formalen Strukturen der Lebenswelt und keine inhaltlich konkreten Handlungsweisen analysiert; zudem geht kein kritischer Impetus in sein Werk ein. Die "Routine" im Alltagsleben ist bei Schütz wie auch bei Lefebvre vorhanden; die Ambiguität des Alltagslebens findet auf den ersten Blick bei Schütz keine Entsprechung, der zweite Blick mag die Vermutung bringen, daß die unproblematischen Situationen des alltagsweltlichen Routinehandelns latent problematische sind, wenn der Rekurs auf die Selbstverständlichkeit durchbrochen wird, und von daher ambiguitätshaften Charakter aufweisen. Ferner ist nach Lefebvre das Alltagsleben von Repräsentationen, Symbolen, Reglementierungen etc. bestimmt, was in etwa den Schützschen Typisierungen entspricht (vgl. Lefebvre, 1977, Bd. 3, S. 66 f: "... enthüllt das Alltagsleben, sobald man es genauer analysiert, die Präsenz und Effizienz von Repräsentationen, Symbolen, Reglementierungen, Kontrollen, Modellen und Normen ..."). - Ein detaillierter Vergleich kann hier nicht geleistet werden, wäre auch für den Zweck der vorliegenden Arbeit nicht sehr ergiebig.

26) Lefebvre (1977) versteht unter der "repetitiven Praxis", die er in ihrem Verhältnis zur Entfremdung analysiert, eine Praxis der Wiederholung:

"Die Wiederholung spielt eine beträchtliche Rolle auf allen Ebenen. Jedes produktive und technische Handeln geht früher oder später in gleichbleibenden Gesten auf - ein richtiger, wenn nicht wesentlicher Aspekt der Arbeit. ... Wie wir wissen, konstituiert sich das Alltagsleben zum großen Teil aus stereotypen und ständig wiederholten Akten. Diese repe-

titive Praxis ernährt die menschliche Welt und trägt dazu bei, sie zu re-produzieren. Sie durchzieht sie und bewirkt ihre Stabilität. Ist sie von sich aus entfremdend? Nein. Sie entfremdet nur unter definierbaren Bedingungen und Situationen: Wenn 'etwas anderes' möglich wird" (Lefebvre, 1977, Bd. 3, S. 69).

"Gleichwohl sollten wir die repetitive und die schöpferische Praxis auch nicht einfach trennen. Es gibt mehrere Arten von Wiederholung. ... Die stereotype und mechanische Repetition ... ist etwas anderes als der rhythmische und periodische Neubeginn lebendiger Aktivität. ..." (ebd., S. 69 f).

27) "Man kann also erwarten, Übergänge und Vermittlungen zwischen dem Repetitiven und dem Kreativen zu entdecken. Deshalb hielten wir es auch nicht für möglich, das Alltägliche allein durch das Repetitive zu definieren, sondern vielmehr als den Ort der Begegnung und des Zusammenpralls von Repetition und Kreation. ..." (Lefebvre, 1977, Bd. 3, S. 70).

"Die repetitive Praxis, unverzichtbarer Bodensatz der Alltäglichkeit, der gleichzeitig nicht-reduzierbar (unmöglich abzuschaffen) und reduzierbar (unbegrenzt zu verringern) ist. Repetitive Praxis ist analysierbar nach den verschiedenen Arten von Wiederholungen (mechanischen, periodischen, zyklischen usw.)" (ebd., S. 73).

"Die inventive oder kreative Praxis, die sich aus der repetitiven erhebt. Wir unterscheiden zwischen der kreativen Praxis, die materialisierte Werke schafft, und der kreativen Praxis, die ein praktisches Tun hervorbringt, d.h. Veränderungen in den menschlichen Beziehungen (hierzu gehört auch die Ethik)" (ebd., S. 73).

28) A. Heller beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Denken und Handeln, vermittelt durch Sprache (1978, S. 198). Ihre Auseinandersetzung mit repetitivem bzw. inventivem Denken und Handeln (Praxis) ist der Lefebvres nicht unähnlich, paßt aber vermutlich besser zu Gehlen als zu Lefebvre.

"Auch das repetitive Denken ist Denken, wenngleich ein äußerst verkürztes. Doch erfordert nicht jede Betätigung, jede Handlung gleichermaßen inventives Denken. Es ist Gehlen darin zuzustimmen, daß menschliche Praxis 'Entlastung' notwendig einschließt ... Dieses repetitive Denken und diese Praxis sind 'entlastend', weil sie Fähigkeiten und Energien für die Lösung von Aufgaben freisetzen, die inventive Praxis und inventives Denken verlangen, die dann ihrerseits wiederum spontan werden können" (ebd., S. 198).

"Repetitive Praxis und repetitives Denken sind das notwendige - und sich ständig erweiternde - Fundament menschlichen Handelns und Denkens. Sie sind expansiv, okkuppieren auch Themen, Wirklichkeitsfelder, Sachzusammenhänge, zu deren Erschließung und zureichender Beherrschung bereits inventive Praxis und inventives Denken erforderlich wären. Die Folge kann sein - und ist es meist -, daß sie für die Wahrnehmung neuer Phänomene bzw. der in diesen verborgenen Probleme stumpf machen. In mehr-

deutigen, offenen, d.h. inventives Denken erheischenden Situationen bedienen sich die Menschen dann häufig unverändert des repetitiven Denkens. Das kann zu Katastrophen im Alltagsleben führen. Doch sind die repetitive Praxis und das repetitive Denken nicht nur das Fundament des inventiven Denkens und der inventiven Praxis, sondern auch der Rahmen der heterogenen kreativen Tätigkeiten und Denkbewegungen" (ebd., S. 195 f).

Ähnlich sehen auch Berger/Luckmann (1974[4], S. 57) die - in den Worten von Lefebvre - "repetitive Praxis" (von Berger/Luckmann als ein Handeln auf der Grundlage eingefahrener Bedeutung bestimmt):

"Eingefahrene Bedeutungen, die der Mensch seiner Tätigkeit verliehen hat, erübrigen es, daß jede Situation Schritt für Schritt neu bestimmt werden muß. Eine Menge von Situationen läßt sich unter ihre Vorherbestimmungen subsumieren. Was bei solchen Gelegenheiten getan wird, kann also antizipiert werden. Sogar für alternatives Verhalten gibt es noch Standardvorschriften."

29) Dieser Zusammenhang von subjektivem und objektivem Sinn wird besonders differenziert deutlich bei A.N. Leontjew. Damit wird auch klarer, was unter Subjektivierungsleistungen zu verstehen ist. Überdies zeigt hier die marxistische Theorie einen deutlichen wenn auch impliziten (teils kritisch-konfrontativen) Bezug zur interaktionistisch-verstehenden Strömung in der Soziologie.

Unter dem Aspekt der Entwicklung des Psychischen muß man - Leontjew zufolge - die idealistischen Vorstellungen überwinden, "die das Bewußtsein vom realen Leben trennen; man muß im Gegenteil gerade die Abhängigkeit des Bewußtseins eines Menschen von seinem Leben, von seinem Sein, ergründen. Das bedeutet, man muß berücksichtigen, wie sich die Lebensbedingungen der Menschen unter bestimmten gesellschaftlich-historischen Bedingungen gestalten und welche besondere Struktur die unter den gegebenen Verhältnissen entstandene Tätigkeit einnimmt. Ferner gilt es zu erforschen, wie sich zusammen mit dieser Veränderung der Tätigkeitsstruktur auch die innere Struktur des menschlichen Bewußtseins wandelt" (Leontjew, 1973a, S. 217).

Konsequent faßt Leontjew das Bewußtsein als eine psychische Widerspiegelung bewußter Art auf; "im Bewußtsein 'repräsentiert' sich dem Menschen die Wirklichkeit" (ebd., S. 218). Eine solche Widerspiegelung ist stets auch bedeutungshaft, denn die psychische Widerspiegelung hängt "vom Verhältnis des Subjekts zum widergespiegelten Gegenstand und vom Sinn ab, den dieser Gegenstand für sein Leben hat" (ebd., S. 218). Leontjew führt dann die für ihn zentrale Unterscheidung zwischen objektiver Bedeutung und subjektivem Sinn ein.

Objektive Bedeutung läßt sich als "eine Verallgemeinerung der Wirklichkeit" umschreiben; "sie ist die ideelle, geistige Form, in der die gesellschaftliche Erfahrung, die gesellschaftliche Praxis der Menschheit enthalten ist. Die Vorstellungswelt, die Wissenschaft, die Sprache einer gegebenen Gesellschaft existieren als Systeme bestimmter Bedeutungen" (ebd., S. 219). Diese Bedeutungen werden in Prozessen der Sozialisation in das individuelle Bewußtsein, das Bewußtsein des einzelnen Menschen,

übersetzt. "Im Laufe seines individuellen Lebens eignet er sich die Erfahrungen früherer Generationen in dem Maße an, in dem er Bedeutungen beherrschen lernt. Die Bedeutung wird damit zur Form, in der der einzelne Mensch sich die verallgemeinerte und widergespiegelte menschliche Erfahrung aneignet" (ebd., S. 219). -

(vgl. auch: Leontjew, 1973 a, S. 220: "Die Bedeutung ist eine Widerspiegelung der Wirklichkeit, und zwar unabhängig von der individuellen Beziehung, in der der Mensch zu ihr steht. Der Mensch findet bereits ein fertiges, historisch entstandenes System von Bedeutungen vor und lernt es ebenso wie ein Werkzeug - dieses materielle Urbild der Bedeutung - beherrschen. Damit wird die Tatsache, ob er eine Bedeutung beherrscht oder nicht, ob er sie sich aneignet oder nicht, inwieweit er sie sich aneignet und was sie für ihn, für seine Persönlichkeit darstellt, zur eigentlichen psychologischen Tatsache seines Lebens.") -

Die Übersetzung objektiver Bedeutung in subjektiven bzw. persönlichen Sinn läßt sich nicht als eine einfache (d.h. nicht als eine mechanistische) Widerspiegelung betrachten, denn der persönliche Sinn fällt nicht mit der objektiven Bedeutung zusammen. "Unter bestimmten Bedingungen kann die Nichtübereinstimmung von Sinn und Bedeutung im individuellen Bewußtsein so weit gehen, daß sich eine Fremdheit, ja sogar Gegensätzlichkeit ergibt" (Leontjew, 1973 c, S. 528). Der subjektive Sinn ist eine selektive Beziehung des Subjekts zur objektiv-gesellschaftlichen Realität und deren Bedeutungshaftigkeit, d.h. ist die persönliche "Antwort" auf die individuellen Lebensumstände (Lebensgeschichte, Selbsterfahrung, Klassenlage). Die "Bedeutung der objektiven Umstände für das Subjekt und die Bedeutung der Handlungen des Subjekts unter diesen Umständen" werden durch Prozesse der Selektion und Bewertung in subjektiven Sinn transformiert (vgl. ebd., S. 528). Während die Bedeutung als eine Generalisierung der Wirklichkeit, als Objektivation menschlicher Tätigkeit bzw. gesellschaftlicher Praxis, verstanden werden kann, drückt der persönliche Sinn "die Beziehung des Subjekts zu bewußtgewordenen objektiven Erscheinungen aus" (1973 a, S. 222 f). In der Filterung und Modifizierung des objektiven Sinns werden Subjektivierungsleistungen deutlich.

Mit der Differenzierung zwischen objektiver Bedeutung und subjektivem Sinn ist auch die Möglichkeit des Menschen, subjektive Weltentwürfe zu konzipieren, bedacht; es handelt sich bei dem theoretischen Modell Leontjews also nicht um ein mechanistisch-materialistisches. Zwar bringt die Gesellschaft die Tätigkeit der sie bildenden Individuen hervor, doch hieße das nicht, "daß die Tätigkeit der Individuen lediglich die Beziehungen der Gesellschaft und ihre Kultur personifiziert" (Leontjew, 1973 b, S. 420), die Persönlichkeit sei "keine einfache Kopie, keine partielle Personifikation dieser oder jener Kultur" (Leontjew, 1977, S. 68). Das Ausprägen persönlicher Eigenschaften, das Gewinnen einer "Selbstidentität", die Tatsache, daß der Mensch "als Persönlichkeit sowohl in den Augen der anderen als auch für sich selbst der gleiche (bleibt)" (ebd., S. 76), wird bei Leontjew stets auf die "Tätigkeit als Grundlage der Persönlichkeit" bezogen; die entsprechende These lautet, "daß die reale Basis der Persönlichkeit des Menschen die Gesamtheit der seiner Natur nach gesellschaftlichen Beziehungen zur Welt ist, aber der Beziehungen, die realisiert werden: sie werden realisiert durch seine

Tätigkeit, genauer gesagt, durch die Gesamtheit seiner mannigfaltigen Tätigkeiten" (ebd., S. 77).

Davon abgesehen, daß in dieser These Leontjews auch der Tatsache der Selektivität in der Realisierung der Beziehungen einer Persönlichkeit Rechnung getragen wird, liegt der Hauptwert der mit dieser These verbundenen Persönlichkeitstheorie (bzw. eines Ansatzes zu einer solchen) in der expliziten Berücksichtigung der Tätigkeiten des Individuums. Persönlichkeit kann im Kontext dieser Theorie verstanden werden als Neubildung, "die sich in den Lebensbeziehungen des Individuums formt und im Ergebnis des Wandels der Tätigkeiten des Individuums entwickelt" (ebd., S. 70). (Dementsprechend darf die Persönlichkeitsforschung "nicht von den erworbenen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnissen ausgehen und sich dann erst auf die Tätigkeit richten, sondern die Persönlichkeitsforschung muß vom Inhalt der Tätigkeiten und von den Verbindungen zwischen den Tätigkeiten ausgehen und sich anschließend um die Erforschung der Prozesse bemühen, die die Tätigkeit möglich machen" (ebd., S. 79).)

30) Zu "procept" und "proception" vgl. Justus Buchler (1961^2).

"The interplay of the human individual's aktivities and dimensions, their unitary direction, constitutes a process which I shall call proception. The term is designed to suggest a moving union of seeking and receiving, of forward propulsion and patient absorption. Proception is the composite, directed activity of the individual. ..." (Buchler, 1961^2, S. 4; vgl. ausführlich: ebd., S. 3 - 28).

31) Hier ist zu überlegen, ob Luhmanns "reflexive Mechanismen" (vgl. Luhmann, 1972^3, S. 92 ff) als institutionelle, funktional-strukturelle Bestimmung von Reflexion bzw. Reflexivität weiterhelfen kann. Vgl. auch Luhmanns Ausführungen zu "Institutionalisierung" (Luhmann, 1970, S. 28 ff). Jedenfalls reicht die subjektive personenhafte Dimension nicht aus, da Reflexion bzw. Reflexivität ja sozialstrukturell bzw. institutionell begründet, mithin auch ermöglicht wird. Folglich ist die Analyse auf die Struktur des sozialen Handelns zu richten und das diesbezügliche Niveau der Reduzierung und Bewahrung von Komplexität.

Damit soll also die reflexive Institution theoretisch weder "subjektlos"-institutionell bzw. objektivistisch noch subjektivistisch begründet werden, sondern in den sich ergänzenden Perspektiven des Subjekthaft-Interaktionellen und des Institutionellen. Zu den Merkmalen der reflexiven Institution vergleiche Kap. A I.

32) Die Finalisierungsproblematik ist entfaltet bei: Gernot Böhme u.a. (1974).

33) Eine ähnliche, aber weniger detaillierte Unterscheidung ist bei Habermas zu finden, der drei Modelle des Verhältnisses von Wissenschaft und politischer Praxis benennt: das dezisionistische, das technokratische und das pragmatistische Modell (vgl. Habermas, 1971^5, S. 120 ff; vgl. auch: Helmut Krauch, 1970, S. 202 ff).

34) Vgl.: André Gorz (1970, S. 141 ff, 156); ders. (1967, S. 150 ff); Texte zur Technokratiediskussion (1970). Zu "Sachzwang" und "Systemzwang" vgl.: Wolf-Dieter Narr (1970, S. 218 ff).

Technokratie läßt sich als eine Form des Totalitarismus verstehen. Vgl. Theodore Roszak (1971, S. 29):

"Wenn ein politisches System sämtliche Lebensäußerungen in seinem Umkreis beherrscht, muß man von Totalitarismus sprechen, von dem Versuch, alle Bereiche der Existenz unter autoritäre Kontrolle zu bringen. Wir kennen totalitäre Politik in Form von brutaler Herrschaft, die Botmäßigkeit mit Hilfe von Knüppeln und Bajonetten erzwingt. Bei der Technokratie handelt es sich um eine perfektere Form des Totalitarismus, ihre Techniken sind äußerst verfeinert. Das Regime der Experten zeichnet sich dadurch aus, daß es von den ihm zur Verfügung stehenden Möglichkeiten des Zwanges keinen Gebrauch macht, sondern uns zum Einverständnis verlockt, indem es unsere tiefsitzende Bindung an die wissenschaftliche Weltsicht ausnutzt und indem es die Sicherheit und Bedürfnisbefriedigung durch den industriellen Überfluß, den die Wissenschaft uns beschert hat, entsprechend einrichtet."

35) Um Mißverständnisse zu vermeiden, ist darauf zu verweisen, daß die kritisch-humanistische Wissenschaftsauffassung von Fromm und Maslow nicht in die Einseitigkeit der sog. humanizistischen Variante verfällt.

36) Vgl. den diesbezüglichen Aufsatz von Friedrich H. Tenbruck (1975). Tenbruck bezieht sich auf die zunehmend dissynchrone Entwicklung von Wissenschaft und Praxis, auf die immer größer werdende Distanz beider Bereiche, und spricht diese Tendenz treffend mit dem Schlagwort "Trivialisierung des Wissens" an. Für Tenbruck ist "eine Erkenntnis in dem Maße trivial ..., in dem sich mit ihr keine Bedeutung mehr verbinden läßt" (ebd., S. 23).

37) Jedenfalls gilt dies in den Naturwissenschaften, in denen Grundlagenforschung und angewandte Forschung zu im nachhinein technisch nutzbaren Neuerungen führen. Für beschreibende und erklärende Sozialwissenschaft gilt diese Aussage nur mit Vorbehalt, etwa was die zeitliche Differenz zwischen wissenschaftlicher Beschreibung und Erklärung eines Sachverhaltes und der Nutzung der damit gemachten Erkenntnisse betrifft. Wenn Sozialwissenschaft jedoch normative Programme aufstellt, an denen sich Praxis orientieren soll oder kann, geht sie dieser Praxis voraus (muß aber vor einer Nutzung durch diese praktikabilisiert werden). Es bleibt jedoch die Frage, woher diese normativen Programme kommen. Sie kommen aus der Praxis, in der Regel einer punktuell fortschrittlichen Praxis, oder werden in der Wissenschaft als einer solchermaßen fortschrittlichen "Praxis der Theorie" entwickelt. In diesem Sinne nimmt Wissenschaft oftmals die Erkenntnisse einer punktuell fortschrittlichen Praxis auf, bearbeitet sie "wissenschaftlich" und präsentiert sie schließlich als Maßstab, an dem sich die Praxis des gesamten Bereichs orientieren kann.

38) Dem entspricht ein zyklisches Modell der Diffusion theoretischer Neuerungen in der Praxis. Zur Innovations- und Diffusionsforschung vgl.: Innovation, hrsg. v. Peter Schmidt (1976).

39) Das ist im wesentlichen das Theorie- und Praxisverständnis der Kritischen Theorie (vgl. Adorno, Horkheimer, Habermas).

40) Welche Informationen in welchem Umfang in Entscheidungsprozesse der Praxis Eingang finden, bleibt relativ zufällig. "Was transformiert wird und welche Organisationsformen, Sprachen und Medien der Transformation gewählt werden, ist dem Belieben oder speziellen Interesse einzelner Wissenschaftler, einzelner 'Praktiker' oder einzelner Personen und Instanzen zwischen Forschung und Praxis (z.B. Journalisten, Lehrern, Beratern, Sachverständigen) überlassen, so daß Umfang und Art der Informationen, welche in den Entscheidungsprozessen der Praxis Berücksichtigung finden, weitgehend von Zufälligkeiten abhängig sind" (Fenger, 1971, S. 367).

41) Vgl.: Alfred Sohn-Rethel (1972); Karel Kosik (1967); Joseph Dietzgen (1973).

42) Vgl. Irene Hardach-Pinke (1970, S. 373):

"Antikapitalistische Jugendarbeit unterscheidet sich von anderen Zielen der Jugendarbeit dadurch, daß sie sich nicht als eine Möglichkeit neben anderen in einem pluralistischen System versteht, sondern als generelles Ziel, dem sich der gesamte Bereich anzuschließen hat."

Ähnlich auch Manfred Liebel, der alle Ansätze außer der antikapitalistischen Jugendarbeit in das "Schattenreich systemstabilisierender Ideologie" verweist und damit eine tendenziell dogmatische Position bezieht (vgl. Liebel, 1970, 1971).

43) Für eine inhaltliche Verarbeitung in der vorliegenden Arbeit zu spät erschienen, seien die wichtigsten Veröffentlichungen hier aber vermerkt: Abhauen oder Bleiben (1980); Diethelm Damm (1980); Horst Kollan (1980); Ulf Lüers (1979 b).

44) Anfang der 70er Jahre herrschte eine gewisse Theoriegläubigkeit, ein Euphorismus, der teils auf der Entdeckung neuer Theorieelemente, teils auch auf einer neuen Sicht der Jugendarbeit (als politische Sozialisation) gründete. Die Erfahrung, daß Zielvorstellungen ohne Praktikabilisierung die Theorie diskreditieren, wurde schnell gemacht und das Pendel schien zur anderen Seite auszuschlagen: Theoriefeindlichkeit und Praktizismus. Zudem blieb der Ansatz problematisch, den Stellenwert der Jugendarbeit von einer politischen Theorie her bestimmen zu wollen, was die Gefahr einer Überschätzung der Jugendarbeit als Lern- und Handlungsraum mit sich bringt. Demgegenüber ist heute eher von den strukturellen Bedingungen und Möglichkeiten der Enklave "Jugendarbeit" auszugehen.

45) Vgl. die Ausführungen zu "Theorie" und "Praxis", zu "Theoriefetischismus" und "Praktizismus" in Bierhoff (1976 a, b, c); in diesen Aufsätzen bin ich gegenüber meiner Arbeit (1974, 1978[3]) erstmals verstärkt auf das Theorie-Praxis-Problem eingegangen.

46) Es erweist sich als äußerst schwierig zu bestimmen, was eine "gute" Theorie ist. Vorangehend ist schon einiges gesagt worden; demnach lassen sich folgende Forderungen an eine solche Theorie richten:

a) Theorie hat die alltagsweltlichen Erfahrungen und Probleme aufzunehmen;
b) Theorie ist auf einen Theorie und Praxis umspannenden Verständigungszusammenhang bezogen (pragmatistisches Verhältnis);
c) Theorie hat sich auf die Situationen der Praxis einzulassen und sich nicht auf die Reflexion der Bedingungen des Handlungsfeldes zu beschränken;
d) Theorie hat die Praxis nicht als ihr Jenseits zu betrachten, sondern als mündigen Partner zu akzeptieren;
e) Theorie muß popularisiert, praktikabilisiert und aus den Erfahrungen der Praxis weiterentwickelt werden; Theorie ist in der Praxis und entsprechend den dortigen Situationen und Problemen zu reformulieren;
f) Theorie darf kein Handlungsersatz sein, keine befriedende Ideologie, die sich den Handlungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten der Praxis verschließt;
g) Es muß sowohl das Aussageniveau der Theorie verringert als auch das Aufnahmeniveau der Praxis erhöht werden (Popularisierung der theoretischen Aussagen; Mitarbeiteraus- und -fortbildung).

46a) Oftmals wird auch ein lineares Vermittlungsverständnis vertreten, das davon ausgeht, Theorie und Praxis könnten wie zwei Rohre aneinandergefügt werden. Demgegenüber ist zu betonen, daß sich in der bloßen Addition beider kein Vermittlungszusammenhang herstellen kann. - Vgl. auch die aufgewiesenen Varianten in der Deutung der Theorie-Praxis-Spaltung in Kap. C III.

47) Dies kann geschehen nicht nur über veränderte und verbesserte Studiengänge im Bereich "Sozialwesen" (Sozialpädagogik/Sozialarbeit) an Fachhochschulen, sondern über Mitarbeiterfortbildung. Vgl. die exemplarische (regional auf die Stadt Dortmund beschränkte) Untersuchung Sielerts zu den Mitarbeitern in den Jugendverbänden und dem Wissensstand dieser Mitarbeiter (Uwe Sielert, 1978).

48) Hier ist auch der antikapitalistischen Jugendarbeit in ihren früheren Versionen eine Absage zu erteilen, die in der Geringschätzung der Freizeitarbeit der betrieblichen Basisarbeit gegenüber jede Freizeitarbeit als systemstabilisierend entlarven zu können glaubte. Auch die Funktionalisierung der Jugendarbeit für den Klassenkampf kann keine allgemeine Strategie sein, da sie an den Möglichkeiten der außerschulischen Jugendarbeit als Freizeitsozialisation vorbeigeht.

Aber nicht nur die antikapitalistische Version einer Theorie und Praxis der Jugendarbeit, sondern jede theoretisch anspruchsvolle Jugendarbeit ist mit der Frage zu konfrontieren, wie Verhaltensänderungen aus ihrem Raum in die "Realität draußen" transferiert werden können. Diese Frage liegt zusammen mit dem Problem, wie die Jugendarbeit als Wirklichkeitsregion mit den anderen Wirklichkeitsbereichen zusammenhängt und welche Funktion der Jugendarbeit zukommt (vgl. Kap. A II 2; vgl. Bierhoff, 1977, S. 93 ff).

49) Vgl. dazu: Rainer Behrendt (1975):

"Wenn aber ein Begriff von Gesellschaft und ihrer Differenziertheit fehlt, können die Schritte, die zur Veränderung führen können, nicht mehr kalkuliert werden. Praxis kann dann nur allzu leicht abstrakt radikal werden und schließlich zur unvermittelt direkten Aktion gegen das 'Ganze der Gesellschaft' oder umgekehrt zur resignativen Geste der totalen Verweigerung führen. Dem entspricht die 'Berührungsangst' vor dem institutionellen Gefüge gesellschaftlicher Verhältnisse, und die Scheu vor der alltäglichen Praxis. Denn die bloß abstrakte Verneinung der gesellschaftlichen Wirklichkeit, das unvermittelte Verlangen nach dem 'ganz Anderen', führt letztlich zu einer Vorstellung von einer hermetisch geschlossenen, unveränderbaren Gesellschaft und zur ohnmächtigen Radikalität. Wenn Praxis also nicht blind gegen die gegebenen Verhältnisse anrennen will, darf sie sich kein einfaches Bild von der Wirklichkeit, auf dem die konkreten Wege nicht mehr erkennbar sind, machen. Theoriefeindlichkeit, die zur Vereinfachung führt, entspricht in diesem Falle bloß dem Dilemma 'abstrakter' Theorie. Vielmehr ist es notwendig, daß die allgemeinen, die'großen Einsichten' über Gesellschaft so weiterentwickelt werden, daß sie auch die konkreten Verhältnisse als veränderbare begreifen, daß die Projektion uneingelöster Ideen auf die Empirie der Gesellschaft ihrer bloßen Abstraktheit beraubt wird. Zugleich ist aber auch zu berücksichtigen, wie sehr die Distanz durch Reflexion Voraussetzung einer angemessenen Betrachtung von Wirklichkeit ist und daß Theorie ihrem Begriff nach nicht bruchlos und völlig aufgehen kann in Praxis. Für die pädagogische Vermittlung gilt entsprechend, daß theoretische Annahmen sich nicht umstandslos umsetzen lassen in curriculare und methodische Anweisungen: Kategorien gesellschaftlicher Totalität z.B., die im wissenschaftlichen Denken begrifflich gefaßt werden, können nur schwer in die 'thematische' Verarbeitung von Alltagserfahrung gerade der Arbeiterjugendlichen übersetzt werden. An diesem Problem scheitern auch Lehrer, die gleichsam unterhalb des normalen professionellen Zugangs zur gesellschaftlichen Realität noch vermittelnd wirken können, weil ihre private Verarbeitung lebensgeschichtlicher Erfahrung sich dem Typus praktischen Denkens der Schüler annähert: denn es handelt sich nicht nur um ein 'Transferproblem', im Sinne der Veranschaulichung, sondern auch um die Frage, in wieweit Arbeiterjugendliche am Prozeß der theoretischen und wissenschaftlichen Durchdringungen der Gesellschaft selbst beteiligt werden können" (Behrendt, 1975, S. 30 f).

50) Vgl.: Rainer Behrendt/Dieter Grösch (1978, 1980); Alltag, Lebensgeschichte, Geschichte, hrsg. v. Behrendt/Grösch (o.J.).

D HANDLUNGSWERTORIENTIERTE WISSENSCHAFT

1) Bei diesen drei Haltungen sind die sechs Varianten Boltes (1971) verdichtet (vgl. Kap. C II). Im Sinne einer ausführlicheren Darstellung lassen sich mit Bolte die sechs Varianten wie folgt auf "Handlungswert" beziehen:

Die naive Variante geht von der strikten Trennung von Wissenschaft und Praxis aus und ist gegenüber der Transformations- und Handlungswertfrage blind. Ein sich als autonom verstehender Wissenschaftsprozeß, der in der Isolierung von den Handlungssystemen der Praxis auf Erkenntnis- und Wissensgewinnung bezogen ist und sich der selbstgenügsamen Kontemplation ergibt, ist auf die Frage der praktischen Relevanz von wissenschaftlichem Wissen nicht eingestellt.

Die dezisionistische Variante, die die Wissenschaft als Dienstleistungsunternehmen versteht, delegiert den Handlungswert den entsprechenden nachfragenden Praxisbereichen und überläßt die Ausgestaltung des Handlungswertes der Entscheidungswillkür der Machtzentren, die über das am Wissenschaftsmarkt vermittelte Wissen verfügen.

Die technokratische Variante bereitet die aus wissenschaftlicher Erkenntnis sich ergebenden Anwendungen im Sinne einer sozialtechnologisch verkürzten Praxis vor, die dem Sachzwangprinzip folgt.

Die humanizistische Variante, nicht zu verwechseln mit der kritisch-humanistischen Wissenschaftsauffassung, erhebt sich als Aufklärungs- und Lenkungsinstanz über die alltägliche Praxis und will sie von "außen" führen und anleiten. Sie ist auf Handlungswert angelegt.(Demgegenüber versteht sich die kritisch-humanistische Wissenschaftsauffassung als ein Versuch, den alltäglichen Lebenszusammenhang von "innen" zu verändern; sie begreift sich als Partner einer als gleichberechtigt anerkannten Praxis; sie verordnet keine Innovationen, sondern versucht die Wegrichtung von einer humanistisch, d.h. im wesentlichen an den biophilen Kräften und dem Seinsmodus orientierten Praxis aus festzulegen. Sie wendet sich strikt gegen die sozialtechnologische Verfügung über den Menschen und versucht, eine Subjekt-Subjekt-Haltung zu realisieren.)

Die Variante der Doppelrolle des Wissenschaftlers erscheint bedingt tauglich, den Handlungswert zu erhöhen, als punktuelle Strategie, da es nicht die Regel ist, sondern Ausnahme, daß der Wissenschaftler gleichzeitig auch versierter Praktiker ist. Als Modell ist daher diese Variante kaum geeignet, da es ihr an einer realistischen Basis mangelt.

Die pragmatistische Variante ist demgegenüber geeigneter und entspricht dem noch weiter darzulegenden Konzept der Wissenschaftstransformation, da es um ein gleichberechtigtes Kooperationsverhältnis geht. Darin trifft sie sich mit der kritisch-humanistischen Wissenschaftsauffassung.

2) Im vorangehenden stütze ich mich auf folgende Ausführungen Bellebaums, die ich hier ausführlich zitiere:

"Verständlich also, daß manche Wissenschaftler fordern, 'Normative Sätze sollen nicht wissenschaftlich genannt werden' (obwohl nichts dagegen spräche, zwischen Erfahrungswissenschaft und Normativer Wissenschaft zu unterscheiden). Natürlich müssen einzelne Menschen, Gruppen und ganze Gesellschaften dauernd Wertentscheidungen treffen. Die Frage ist aber, 'welche sozialen Instanzen diese treffen sollen. Das Problem ist, ob es Möglichkeiten gibt, diese Aufgabe der Wissenschaft zuzuteilen, ohne daß sie ihren Charakter als Wissenschaft verliert oder ob die historisch lang zurückgehende Differenzierung von Wertung und empirischer Theoriebildung für die moderne Wissenschaft unaufhebbar konstitutiv ist, so daß neue Formen von Institutionen entstehen müßten, in denen gesellschaftlich befriedigende Wertdiskussionen anzusiedeln wären' (Braun/Hahn, 1973, S. 120). Wenn es sinnvoll erscheint, die weit in die Wissenschaftsgeschichte hineinreichende Trennung von normativen und empirischen Aussagen beizubehalten, dann kann die Realisierung eines zunächst bloß potentiellen Handlungswertes von Erklärungswissen nicht allein in der Wissenschaft erfolgen, sondern ist Kooperation verschiedener Disziplinen (etwa als Wissenschaften im engeren = Erfahrungswissenschaft und weiteren Sinne = normative Wissenschaft) erforderlich.
Das wirkt sich dann auch aus auf die praxisorientierte Vermittlung wissenschaftlichen Wissens. Soziologische Erkenntnisse beispielsweise sind einschließlich der ihre Geltung begrenzenden Bedingungen und ihres zunächst nur mittelbaren Handlungswertes darzustellen. Ihr möglicher unmittelbarer Handlungswert muß deshalb nicht unterschlagen werden, seine Bestimmung setzt aber jene Kooperation voraus, bei der empirische und normative Aspekte zusammenkommen und in der wahrscheinlich dem Wissensvermittler selbst als je einzelnem oder in Verbindung mit anderen eine (relativ) eigenständig und als solche zugleich wichtige, weil zwischen verschiedenen Perspektiven vermittelnde, Rolle zukommt" (Bellebaum, 1977, S. 33 f).

Im großen und ganzen stimme ich hier Bellebaum zu, auch was die Möglichkeit der Ausdifferenzierung der Wissenschaft nach empirischer und normativer Dimension betrifft, die ja etwa auch bei Hondrich angelegt ist in dessen Unterscheidung von Theorie als Ordnungsprogramm, Erklärungsprogramm und Normativem Programm (vgl. Karl-Otto Hondrich, 1972 b).

3) Der "Bedarf" wird nicht näher hinterfragt, sondern einfach als gegeben konstatiert. Wissenschaft paßt sich im Sinne dieser Fragestellung der artikulierten, d.h. an Ressourcen der Macht und des Geldes gebundenen Nachfrage an.

Diese Fragestellung spiegelt die Indifferenz der sich als auf Nutzung angelegt verstehenden Wissenschaft wider, der es als "finalisierte" Wissenschaft eigentlich nur um die Machbarkeit eines organisierten Wissenschaftstransfers geht und um eine Optimierung des Informationsaustausches zwischen Produzenten und Verwendern von theoretischen Informationen. Wissenschaft hat sich dann ihrer gesellschaftlichen Verantwortung entledigt und fragt nicht mehr im Sinne kritisch-humanistischer Haltung nach dem Bedarf und Nutzen wessen; Wissenschaft begnügt sich dann damit, für beliebige Ziele und Interessen Wissen bzw. Informationen bereitzustellen, und erklärt sich als zuständig für den Transformations- bzw. Übersetzungsprozeß zur Praxis hin. - Auch ist zu bemängeln, daß schon

mit der Transformationsfrage auf ein lineares Vermittlungsverhältnis hingewiesen wird, wo wissenschaftliche Informationen einerseits und Prämissen, Wertentscheidungen und Realisationsbedingungen des Anwendungsfalles andererseits strikt voneinander getrennt bleiben und sich die der Applikation und Nutzung explizit verschreibende Wissenschaft auf dem Markt der Informationen als Warensortiment feilbietet und einer artikulierten Nachfrage offensteht. Solchermaßen sich als "Dienstbote" herrschender Interessen verdingend, kann die Wissenschaft sich der Strategien der Wissenschaftstransformation zur Perfektionierung ihres tendenziell enthumanisierten Charakters bedienen sowie ihres ausgeweiteten (technokratischen) Führungsanspruchs der Praxis gegenüber.

4) Die Naivität dieser Fragen als die Naivität der unschuldsvollen Wissenschaft verfehlt - die Autorin möge die Zweckentfremdung ihres populärwissenschaftlichen Artikels entschuldigen - zumindest zum Teil und mit Präzision das Problem, insofern in diese Fragen die Ansicht übernommen wird, mit Information und korrekter Überleitung sei grundsätzlich die Forderung nach Objektivität einzulösen und Wissenschaftler sollten sich eines vernünftigen Deutsches befleißigen. Dabei entfällt, daß es keine Tatsachen an sich gibt und folglich auch keine Informationen, die sicherer als die Tatsachen sind; jede Tatsache ist eine gesellschaftliche Konstruktion und als solche in Bedürfnis und Bedeutung fundiert (vgl. Fromm, 1974, S. 49 f). Die Tatsachen der Wissenschaft und der Alltagswelt sind soziale Konstruktionen und Übereinkünfte und gehen als relative Invarianten in das Handeln der Menschen ein.

5) Das konnte bereits an den verschiedenen Wissensvorräten (insb.: Alltagswissen und wissenschaftliches Wissen) abgelesen werden (vgl. Kap. B I). Auch läßt sich aus vorhergehenden Kapiteln als für das Anliegen der Theorie-Praxis-Vermittlung bedeutungsvoll insbesondere die Differenz von Situation und Handlungsfeld (vgl. Kap. A II 3 i) anführen, auf die hier wiederholt verwiesen wird, weil sich darin die unterschiedliche Wirklichkeitsorientierung der Handlungssysteme von Wissenschaft und Praxis verdeutlicht.

6) Hans L. Zetterberg (1973, S. 149 ff) wählt bei der Unterscheidung verschiedener Arten von Praktikerliteratur folgende Kategorisierung: "Berufsethos", "Einzelfallstudien", "Faustregeln", "Deskriptive Orientierung und Diagnose", "Verwendung bestätigter Thesen".

7) Bei Zetterberg sind offensichtlich alle praktischen Fragen auf <u>technische</u> reduziert; entsprechend ist Praxis auf (Sozial-)Technik verkürzt. Das wird etwa deutlich, wenn man die Unterscheidung Habermas' aufnimmt. Vgl. Habermas (1971^4, S. 11): "Technische Fragen stellen sich im Hinblick auf die zweckrationale Organisation von Mitteln und die rationale Wahl zwischen alternativen Mitteln bei gegebenen Zielen (Werten und Maximen). Praktische Fragen stellen sich im Hinblick auf die Annahme oder Ablehnung von Normen, insbesondere Handlungsnormen, deren Geltungsanspruch wir mit Gründen stützen oder bestreiten können." Die Konzentration allein auf Sozialtechnik verkürzt das Theorie-Praxis-Problem um

die praktisch-normative Dimension, wo es um die Grundentscheidung für die Annahme oder Ablehnung von Handlungsnormen geht.

8) Wir haben diese Variante oben bezeichnet als technokratisches Modell (vgl. Kap. C II). Dieses weist sich aus durch Blindheit für die praktischen Fragen der Humanität und Sinnhaftigkeit der menschlichen Existenz und durch einen Reduktionismus, der auf einer verengten Rationalität gründet.

9) Kennengelernt haben wir diese Fehlhaltung schon bei den Modellen Boltes (1971) zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis; vgl. hier insbesondere das Modell "Wissenschaft als Aufklärer und Lenker" und das "Technokratiemodell" (vgl. in Kap. C II). - In der Sozialarbeit/Sozialpädagogik wird ein solches Modell von Kraak (1976; 1978) vertreten (vgl. in Kap. B II).

10) Vgl. hierzu auch: Hirsch/Leibfried (1971, S. 13):

"Mit der Frage nach dem Formwandel der Subsumtion von wissenschaftlicher Arbeit unter das Kapital und die Funktionalisierung von Forschung für unmittelbare Herrschaftszwecke ist eng verbunden das auf abstrakt wissenschaftstheoretische Weise nicht auflösbare Problem des Einflusses von Verwertungs- und Verwendungszusammenhängen auf die Theorieform, und zwar nicht nur in den Sozialwissenschaften, sondern auch in den Naturwissenschaften" (zitiert nach: Untersuchungen zur Transferenz, o.J., S. 6).

Was hier über die herrschaftliche Bestimmung der Theorieform ausgesagt ist, läßt sich auch auf die Subjektivität der Wissenschaftler beziehen, die tendenziell ausgeschaltet wird. Deshalb sind die Erwartungen, Einstellungen etc. der Wissenschaftler nicht durch bloße Akklamation und beschwörende Wissenschaftskritik zu verändern, sondern nur in Lernprozessen, die die Arbeitsteilung von Kopf und Hand tendenziell rückgängig machen bzw. den Forschungsprozeß in ein Kooperationsverhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis einbeziehen.

11) Das ist für die etablierte Wissenschaft die im Grunde treffendste und härteste Forderung, weil sie zentral ihr "autoritäres" Selbstbewußtsein trifft. Vgl. dazu auch Abraham H. Maslow, der kognitive Pathologien bei Wissenschaftlern aufzählt (Maslow, 1977, S. 45 ff). Die Berührungsangst des Wissenschaftlers vor der außerwissenschaftlichen Praxis dokumentiert sich in der etablierten Forschungsmethodologie, die die Praxis auf ein bloßes Objekt reduziert, Menschen zu bloßen Datenträgern macht, deren Daten von der Wissenschaft "geraubt" werden. - Auf der anderen Seite ist mit diesen Ausführungen kein Plädoyer gegen Abstraktionsleistungen und für eine konkretistische Banalisierung der Wissenschaft gemeint. Im übrigen ist es Maslows Anliegen, "die Reduktion auf das Konkrete oder die Reduktion auf das Abstrakte (zu) vermeiden" (1977, S. 103). Einerseits gehe bei jeder Abstraktionsleistung etwas von der konkreten, erfahrbaren Realität verloren, andererseits seien Abstraktionen notwendig, "wenn wir eine totale Geistesverwirrung vermeiden und in der Welt leben wollen" (ebd.).

12) Zur Rezeption und Kritik des Habermasschen Diskursmodells im Rahmen der vorliegenden Arbeit vgl. auch: Fußnoten 28 und 30 in Kap. A.

13) Das übliche Verständnis des Lehr- und Lernprozesses in der Hochschule hat die Trennung von Theorie und Praxis zum Prinzip erhoben und verkürzt Lernen auf die Dimension der kognitiven Aneignung von erfahrungsentleerten Informationen. Der in der Regel von den alltäglichen Perspektiven und Problemen gereinigte Wissensstoff soll abstrakt angeeignet werden.

Demgegenüber haben sozialpraktische Lernprozesse in der Hochschule die Trennung der Räume des Lernens und des Handelns produktiv rückgängig zu machen und die sozialstrukturelle Differenz von Hochschule und Praxisfeld durch geeignete Lern- und Handlungsarrangements zu überbrücken. Auch ist die emotionale Dimension mitsamt den Barrieren und Störungen prinzipiell in den Lernprozeß einzubeziehen. Dem liegt die Ansicht zugrunde, daß das Lernen in der Hochschule nicht nur Lernen von paradigmatischen Problemlösungen im technischen Sinne beinhaltet, sondern in jedem Fall auch soziale Kompetenzen einschließt. Diese betreffen den Entstehungs- und Verwendungszusammenhang wissenschaftlichen Wissens und die institutionellen und interaktionellen Aneignungsstrukturen, d.h. die Lernumgebung, die Lernsituation und die Qualität der ablaufenden Kommunikationen. Die Lernarbeit soll gleichermaßen fachliche und kommunikative Kompetenzen stützen im Hinblick auf die aktuelle Bewältigung von problematischen Situationen und die fachliche und menschliche Qualifizierung im Hinblick auf antizipierbare berufliche Verwendungszusammenhänge des Wissens einschließlich Fragen der beruflichen und wissenschaftlichen Verantwortung. -

Diese Überlegungen sind deshalb von Bedeutung, als schon in der Art und Weise des Vermittlungsprozesses wissenschaftlichen Wissens in der Hochschule eine Entscheidung darüber angelegt ist, ob und inwieweit dieses Wissen in der gegebenen außer- oder in der nachuniversitären (Berufs-) Praxis einen Handlungswert erlangt. Ein Wissen, das im Lernprozeß auf seine kognitive Dimension reduziert und abstrakt bzw. erfahrungslos angeeignet worden ist, wird in geringerem Maße Praxisrelevanz gewinnen als ein Wissen, das im handelnden Umgang, sinnlich erfahrbar in seinen Bedingungen und Konsequenzen, erworben worden ist.

14) Das "Bankierskonzept der Erziehung" ist nach Paulo Freire die verschulte Form von Erziehung und Bildung, die den Zögling als eine Art Behälter sieht, wo Einlagen in Form von Wissen gemacht werden (vgl. Freire, 1973, S. 57 ff). Es handelt sich um eine repetitive Praxis des Lernens, ein lineares Lernen, wo Widerspruch, Frage und Neugierde ausgeschlossen sind, wo Wissen im Sinne des Habens-Modus (Fromm) kumuliert wird, ohne nach seinem existentiellen Sinn zu fragen.

Ähnlich läßt sich auch Wissenschaft nach dem Prinzip des "Bankierskonzept" organisieren. Wissenschaft häuft Wissen an, das zu Teilen erfahrungsentleert und steril ist, und stellt dieses als "Einlage" der Praxis zur Verfügung, einer Praxis, von der Wissenschaft ansonsten unberührt bleibt.

Die Alternative zum Bankierskonzept in Erziehung und Wissenschaft ist ein auf Befreiung und Humanisierung angelegtes problemformulierendes Lern- und Wissenskonzept, das auf "Dialog" und "Grenzüberschreitung" gründet. "Dialog ist die Begegnung zwischen Menschen, vermittelt durch die Welt, um die Welt zu benennen" (Freire, 1973, S. 72). Wissenschaft hat im Sinne dieses Dialogs ihre Grenze zur Praxis zu überschreiten.

15) Die Subjekt-Subjekt-Haltung ist das zentrale Prinzip der Handlungsforschung. In diesem Sinne spricht Heinz Moser (1977 b, S. 16) von einer dialogischen Strukturierung des Forschungsprozesses. - Da ich mich in der vorliegenden Arbeit kaum explizit zur Handlungsforschung geäußert habe, will ich zur näheren Verdeutlichung über die in Fußnote 6 (Kap. C) hinaus genannte Literatur zusammenfassend einige Merkmale der Handlungsforschung zusammentragen, die ich bereits in Bierhoff (1976 a, S. 22 f) so präsentiert habe:

Handlungsforschung ist ein praxisbezogener Forschungsansatz, der sein erklärtes Ziel in der kontrollierten Veränderung der Praxis sieht; dabei wird die schematische Trennung von empirischer Analyse, Theoriebildung und Anwendung der Ergebnisse (zwecks Beeinflussung oder Veränderung der Praxis) zugunsten eines "Prinzips der Gleichzeitigkeit" überwunden: Prozesse der Erkenntnis und Veränderung erfolgen simultan (gemeinsam). Ein weiteres Prinzip ist das der "Gleichberechtigung" von Forscher und Praktiker, d.h., der Forscher setzt sich nicht zum alleinigen Subjekt und verdinglicht den Praktiker weder zum Objekt seiner Analyse noch zum Weisungsempfänger verordneter Veränderung. Handlungsforschung, so läßt sich thesenartig zusammenfassen,
- geht von der Notwendigkeit der Kooperation von Forscher und Praktiker und der Zweckmäßigkeit einer Aufgabendifferenzierung (Arbeitsteilung) aus;
- begreift den Forschungsprozeß als Prozeß sozialen Lernens aller Beteiligten;
- nimmt die Erfahrungen und Bedürfnisse aller Beteiligten auf, schafft alternative Erfahrungsmöglichkeiten, verändert bisherige Erfahrungen und Bedürfnisse;
- erzeugt keine experimentell-künstlichen Situationen, sondern steigt in die vorgefundene Realität ein;
- reflektiert ihre Bedingungen (persönlich, institutionell, gesellschaftlich), Wert- und Zielsetzungen, Ergebnisse und Interpretationen unter Gesichtspunkten von Genese und Gültigkeit bzw. Entstehung und Verwendung;
- verfolgt grundsätzlich das Ziel, Entscheidungen auf der Grundlage kritischer und praktischer Diskurse (Erörterungen) und in Prozessen der Konsensbildung zu erzielen (kein "Dezisionismus", d.h. keine Entscheidungswillkür weniger Beteiligter);
- intendiert keine verordneten Innovationen, sondern strebt die gemeinsame Entwicklung von Wert- und Bedeutungskriterien (Handlungsnormen) an, die dem Innovationsprozeß zugrunde liegen sollen;
- legt ihre kooperativ gefundenen erkenntnis- und handlungsleitenden Interessen offen und gründet auf einem gesellschaftskritischen Ansatz;
- dient der Veränderung der Realität, nicht ihrer Reproduktion (Verdoppelung), und legitimiert sich danach, in welchem Sinne und inwieweit sie Praxis verändert.

16) Die wertenden Elemente und Bedeutungskriterien sind mindestens die folgenden:

a) Parteinahme für den lebendigen Menschen (der Mensch ist da lebendig, wo er fühlt, wo er leidet, wo er um eine humanere Existenz kämpft; Leben im Seins- und nicht im Habens-Modus);
b) Demythologisierung der Wissenschaft in ihren technokratischen und nekrophilen Grundtendenzen und Erkenntnispathologien;
c) Antiinstitutionalismus, d.h. jede Institution wird daran gemessen, welchen Beitrag sie zur lebendigen Seins- und Lebensweise leistet, ihr verregelnder Charakter wird kritisiert und negiert; schließt ein die antitechnokratische und antibürokratische Wendung;
d) Aufspüren und Verstärken der Gegenkultur mit ihren inventiven grenzüberschreitenden Kräften und Akten.

17) Grob skizziert habe ich diesen Ansatz in Bierhoff (1976 a, S. 22; 1976 b, S. 678 f; 1976 c, S. 254).

18) Vgl. Hermann Kahn (1972, S. 126):

"Unter gelehrtem Unvermögen verstehen wir das erworbene oder erlernte Unvermögen, ein Problem zu verstehen oder auch zu erkennen, geschweige es zu lösen."

19) Hier ist zunächst auf den Stand der Theoriebildung zu rekurrieren:

Zu den sozialpädagogischen Theorieansätzen siehe überblicksweise: Antonius Wolf (1977); Helmut Lukas (1977); zur Theorie im Zusammenhang mit den Entwicklungstendenzen und Perspektiven der Praxis vgl. Friedrich Barabas u.a. (1978); zur Art der konzeptuellen Theorieentwicklung (Exemplarität und Interdisziplinarität) vgl. Bierhoff (1976 d).

Zur Funktionsbestimmung der Sozialpädagogik vergleiche: Klaus Mollenhauer (1978); Siegfried Müller (1978).

Für die Jugendarbeit, die ja im wesentlichen im Freizeitbereich ansetzt, vgl. Wolfgang Nahrstedt (1978) über das Verhältnis von Freizeitpädagogik und Sozialarbeit.

Zum Verhältnis von Ausbildung bzw. Wissenschaft und Praxis vgl. Eckhard Beneke u.a. (1976, S. 104 ff); vgl. auch Rüdiger Koch u.a. (1976).

Mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis in der Sozialarbeit setzen sich neben Hans Braun (1972) und Hans Werner Busch (1973) in neueren Veröffentlichungen Leo Dümpelmann/Hermann Terhorst (1978) und Peter Biresch u.a. (1978) auseinander.

20) Vgl. Bierhoff (1976 d, S. 354):

"Das sichtbar werdende Interesse an wissenschaftlicher Durchdringung des Sozialisationsfeldes Jugendarbeit scheint in enger Verbindung zu den

anhaltenden Bemühungen um eine interdisziplinäre Konstitution der Sozialpädagogik zu stehen. Zum einen lassen die gegebenen Ansätze einer Theorie der Jugendarbeit einen interdisziplinären Anspruch erkennen. Sie weisen dabei Ansätze eines gesellschaftswissenschaftlichen Begründungszusammenhanges auf, beziehen aber auch 'praktische Fragen' (Wahl von Handlungsnormen/Zielprogrammen) und 'technische Fragen' (Wahl von Mitteln/Methoden zur Zielerreichung) mit ein. Zum anderen läßt sich feststellen, daß die relativ eigenständige Theoriebildung zu spezifischen Praxisfeldern (Jugendarbeit, Obdachlosenarbeit, Resozialisierung etc.) Modellcharakter gewinnt, von dem die Sozialpädagogik als übergreifende Disziplin profitieren kann. So kann an dieser Theoriebildung exemplarisch konkretisiert werden, wie sich die interdisziplinäre Konstitution der Sozialpädagogik vollziehen könnte. Nicht unwichtig ist dabei die Frage, auf welchem Interessenhintergrund soziale Phänomene als soziale Probleme definiert werden und mit welcher Zielperspektive und mit welchen Mitteln diese Probleme gelöst werden sollen. Entscheidet man diese Frage im Sinne der Adressaten sozialpädagogischer Arbeit, dann wird die Sozialpädagogik als parteiliche, d.h. standpunkt- und interessenbezogene Theorie begründet werden müssen, d.h. sie wird auf ein normatives Programm nicht verzichten können; dieses Programm wird aus Gründen der Realitätsnähe und Umsetzbarkeit strategisch und taktisch differenziert sein müssen.
Mit diesen Ausführungen ist zunächst prinzipiell nichts Neues gesagt. Das damit eingegrenzte Problem jedoch lautet, welches die spezifischen theoretischen und praktischen Aufgaben sind, die eine interdisziplinär konstituierte Sozialpädagogik leisten könnte. Wenn Sozialpädagogik als wissenschaftliche Disziplin ihren Fortschritt in Reflexionsprozessen findet, die ihren Ausgangspunkt in der Arbeit an sozialen Problemen nehmen, dann erscheint es sinnvoll, die Frage nach den spezifischen Aufgaben der Sozialpädagogik exemplarisch zu stellen und ebenso exemplarisch zu beantworten." Dies ist am Beispiel der Theorie der Jugendarbeit als Gesellschaftstheorie in sozialpädagogischer Perspektive versucht worden (ebd.).

21) Flitners These ist, wie er zusammenfassend deutlich macht, folgende:

"Die Erziehungswissenschaft hat deshalb ihre Handlungsrelevanz immer wieder verfehlt, weil sie sich in der wissenschaftlichen Durcharbeitung ihrer Probleme zu leicht und zu schnell solchen Wissenschaften - und deren Begriffen und Konstrukten - ausgeliefert hat, die selber keine handlungsorientierten Wissenschaften sind und sein wollen oder die ein ganz anderes Verhältnis zum Handeln haben, indem sie sich etwa an dem Modell 'Grundlagenforschung und Anwendung' oder an dem Modell 'Diagnose und Therapie' orientieren" (Andreas Flitner, 1978, S. 187).

Diese Bemerkung hat sich jeder theoretisch orientierte (Sozial-)Pädagoge in sein Stammbuch zu schreiben; auch die interdisziplinäre Konstitution der Sozialpädagogik ist vor diesem Abgleiten in handlungsorientierungslose Begriffe und Konstrukte nicht gefeit; das exemplarische Vorgehen in der Theoriebildung soll dies aber verhindern.

22) Hier finde ich mich im Einklang mit Niessen/Seiler (1977) und Niessen (1977; 1979) und etwa auch Oelkers (1976); vgl. meine Arbeiten (Bierhoff,

1976 a - d, 1977). U.a. ging es mir - wie ich exemplarisch an der Jugendarbeit als sozialpädagogisches Handlungsfeld entfaltet habe - um die Erhöhung der "Transferenz und Diffundanz zwischen theoretisch aufbereitetem, systematisiertem, kontextenthobenem, rollenunspezifisch formuliertem wissenschaftlichem Wissen und nach pragmatischen und utilitaristischen Gesichtspunkten geordnetem kontextbezogenem, rollenspezifisch formuliertem Erfahrungswissen" (Bierhoff, 1977, S. 8). Als problematisch wurde hier die Isolierung der Handlungssysteme von Wissenschaft und Praxis mit der Konsequenz eines "gebrochenen" Verhältnisses zwischen wissenschaftlichem Wissen und Erfahrungswissen gesehen (vgl. ebd., S. 21). Die Vermittlung beider Wissensformen zielt darauf ab, daß das diffundierende und zu transferierende wissenschaftliche Wissen sich den alltagsweltlichen Verwendungssituationen assimiliert und "Evidenz" gewinnt.

"Die teils selbstverständlich und unreflektiert bleibende 'Evidenz' der Alltagserfahrung und des Alltagswissens erlaubt erst - unter ihren spezifischen Erkenntnis- und Bedeutungsaspekten - die Orientierung für Erleben und Handeln. Solange wissenschaftliches Wissen selbst nicht einen gewissen Grad an 'Evidenz' gewinnt, d.h. an Erkenntnisse und Bedeutungsgehalte der Alltagserfahrung und des alltäglichen (Routine-)Handelns in Arbeits- und Kommunikationsprozessen anzuknüpfen vermag, wird es für die praktische Orientierung alltäglichen Handelns folgenlos bleiben. Insoweit aber Bedürfnislagen und Relevanzprofile der Praxis als konstitutives Moment schon in die Produktion eines intendiert handlungsrelevanten Wissens einbezogen und adäquate Verwendungszusammenhänge antizipierend erfaßt werden, kann es gelingen, eine Theorie zu begründen, die praktisch folgenreich ist, d.h. die Erkenntnis-, Bedeutungs- und Handlungssysteme der Praxis zu verändern vermag. Der Ansatz einer solchen Theorie geht über eine sich neutralistisch gebärdende Sozialtechnologie hinaus" (ebd., S. 8).

Anstöße für die vorstehende Position brachte mir die Lektüre der Arbeiten Oskar Negts (vgl. seinen Ansatz, Wissenschaftssprache in die Sprache des praktischen Bewußtseins zu übersetzen; Negt, 1975[5], S. 29, 75 ff); wertvolle impulsgebende Hinweise zur kritisch-praktischen Theoriebildung sowie zum Wissenschaftstransfer verdanke ich Konrad Pfaff und Adolf Noll, deren anregende Einflüsse auf mein Denken ich nicht mehr trennscharf zum Ausdruck bringen kann. Weitere Anregungen brachte damals die Lektüre eines Arbeitspapiers von Duisburger Soziologen: Untersuchungen zur Transferenz von wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen (o.J.). In phänomenologischer Hinsicht das Problem des Verhältnisses von wissenschaftlichem Wissen und erfahrungsweltlichem Wissen zu durchdenken, regte mich die Arbeit von Alfred Schütz/Thomas Luckmann (1975) an.

23) Ähnlich wird in vorliegenden Ansätzen diese Frage im Zusammenhang mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis in der heutigen Sozialpädagogik und Sozialarbeit von Leo Dümpelmann/Hermann Terhorst (1978) gestellt. Dabei unterscheiden die Autoren eine "Praxisthese" (Vorherrschaft der Praxis) und eine "Theoriethese" (Vorherrschaft der Theorie), versuchen die Thesen zueinander in Beziehung zu setzen und im Kontext des marxistischen Begriffs der "Gesamtpraxis" zu relativieren (der sich als eine allerdings problematische Möglichkeit erweist, das Theorie-Praxis-Dilemma zu überwinden), fragen nach den Formen des Wissens und Handelns (Vorwissen, Situa-

tionseinschätzung, Wissenschaft etc.) im Zusammenhang mit den zwei konträren Thesen und der marxistischen Vorstellung von der Gesamtpraxis und kritisieren die sozialtechnische Variante der Wissenschaft und des Handelns.

24) Aufschlußreich ist die Dokumentation von Lutz Hoffmann u.a. über die Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Praktikern in wissenschaftlichen Projekten. Viele Aussagen dürften sich prinzipiell auch auf das pragmatistische Kooperationsverhältnis im sozialpädagogischen Feld übertragen lassen. Vgl.: Praktiker in wissenschaftlichen Projekten, hrsg. von L. Hoffmann/F.-D. Radtke (1977).

L I T E R A T U R

ABHAUEN ODER BLEIBEN? Berichte und Analysen aus der Jugendarbeit, hrsg. v. L. Böhnisch u.a., München 1980.

ADORNO, Th.W., Negative Dialektik, Frankfurt/M. 1975.

-, Vorlesung zur Einleitung in die Soziologie, Frankfurt/M. 1973.

-, u.a., Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Darmstadt/Neuwied 1972^2.

AFFOLDERBACH, M., Probleme und Ziele der evangelischen Jugendarbeit in der BRD, in: Theologia Practica, 12/1977, H. 2, S. 99-111.

AKTIONSFORSCHUNG: BALANCEAKT OHNE NETZ? Methodische Kommentare, hrsg. von K. Horn, Frankfurt/M. 1979.

AKTIONSFORSCHUNG IN PSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGIK, hrsg. v. P.A. Fiedler/G. Hörmann, Darmstadt 1978.

ALBERT, H., Aufklärung und Steuerung. Aufsätze zur Sozialphilosophie und zur Wissenschaftslehre der Sozialwissenschaften, Hamburg 1976.

-, Konstruktion und Kritik. Aufsätze zur Philosophie des kritischen Rationalismus, Hamburg 1972.

-, Plädoyer für kritischen Rationalismus, München 1971.

-, Traktat über kritische Vernunft, Tübingen 1969^2, 1975^3.

-, Traktat über rationale Praxis, Tübingen 1978.

-, Wertfreiheit als methodisches Prinzip, in: LOGIK DER SOZIALWISSENSCHAFTEN, hrsg. v. E. Topitsch, Köln 1972^8, S. 181-210.

ALEMANN, H.v., Organisatorische Faktoren im Wissenstransfer. Eine explorative Untersuchung zur Situation in den Sozialwissenschaften, in: WISSENSCHAFTSSOZIOLOGIE, hrsg. v. N. Stehr/R. König, Opladen 1975, S. 254-286.

ALLTAG, LEBENSGESCHICHTE, GESCHICHTE. Psychosoziale Ansätze in der Bildungsarbeit mit Arbeiterjugendlichen, hrsg. v. R. Behrendt/D. Grösch, Berlin o.J.

ALLTAGSWISSEN, INTERAKTION UND GESELLSCHAFTLICHE WIRKLICHKEIT, Bd. 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie, hrsg. v. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, Reinbek 1973.

-, Bd. 2: Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens, hrsg. v. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, Reinbek 1973.

ALLTAGSWISSEN UND SOZIALWISSENSCHAFTLICHE ERKENNTNIS (= Politische Bildung. Beiträge zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis), 9/1976, H. 2, Stuttgart (Klett).

ALY, G., 'Wofür wirst du eigentlich bezahlt?' Möglichkeiten praktischer Erzieherarbeit zwischen Ausflippen und Anpassung, Berlin 1978 (8.-12. Tsd.).

ANDEREGG, J., Wissenschaft und Wirklichkeit, in: WISSENSCHAFT UND WIRKLICHKEIT, hrsg. v. J. Anderegg, Göttingen 1977, S. 9-28.

APEL, K.-O., Noam Chomskys Sprachtheorie und die Philosophie der Gegenwart. Eine wissenschaftstheoretische Fallstudie, in: LINGUISTIK UND SPRACHPHILOSOPHIE, hrsg. v. M. Gerhardt, München 1974, S. 87-140.

-, Szientistik, Hermeneutik, Ideologiekritik. Entwurf einer Wissenschaftslehre in erkenntnisanthropologischer Sicht, in: APEL, K.-O., u.a., Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt/M. 1971, S. 7-44.

APEL, K.-O., u.a., Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt/M. 1971.

ARBEITERBILDUNG. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis, hrsg. v. A. Brock u.a., Reinbek 1978.

ARBOGAST, Chr./R. FELDMANN, Wozu Theorie? Ein Problem der Fortbildung von Praktikern der Jugendarbeit, in: deutsche jugend, 24/1976, H. 7, S.312-320.

BAACKE, D., Die 13- bis 18jährigen. Einführung in Probleme des Jugendalters, München 1979[2].

BACH, G.R./R.M. DEUTSCH, Pairing. Intimität und Offenheit in der Partnerschaft, Reinbek 1979.

BÄUMLER, Chr., Unterwegs zu einer Praxistheorie. Gesammelte Aufsätze zur kirchlichen Jugendarbeit 1963-1977, München 1977.

BAHRDT, H.P., Wege zur Soziologie, München 1966.

BARABAS, F., u.a., Zur Theorie der Sozialarbeit: Sozialisation als gesellschaftliche Praxis, in: JAHRBUCH DER SOZIALARBEIT 1978, hrsg. v. F. Barabas u.a., Reinbek 1977, S. 491-534.

BARTHES, R., Mythen des Alltags, Frankfurt/M. 1976[4].

BECK, U., Objektivität und Normativität. Die Theorie-Praxis-Debatte in der modernen deutschen und amerikanischen Soziologie, Reinbek 1974.

BEHRENDT, R., Methoden politischer Bildung. Ein Erfahrungsbericht - Überlegungen zu einem schichtenspezifisch differenzierten Lernbegriff, Berlin 1975.

-/D. GRÖSCH, Biographische Verfahren in der Bildungsarbeit mit Arbeiterjugendlichen, in: ARBEITERBILDUNG, hrsg. v. A. Brock u.a., Reinbek 1978, S. 198-219.

-/-, Gruppengespräche mit Arbeiterjugendlichen zum Thema Lebensgeschichte, in: ALLTAG, LEBENSGESCHICHTE, GESCHICHTE, hrsg. v. R. Behrendt/D. Grösch, Berlin o.J., S. 54-135.

-/-, Gruppengespräche mit Arbeiterjugendlichen zum Thema Lebensgeschichte, in: deutsche jugend, 28/1980, H. 5, S. 207-217.

BELARDI, N., Erfahrungsbezogene Jugendbildungsarbeit. Kritische Bestandsaufnahme, Analyse der pädagogischen Situation der Beteiligten, Darstellung von Bildungsmodellen, Lollar 1976.

BELLEBAUM, A., Handlungswert der Soziologie. Vermittlungs- und Verwertungsprobleme, Meisenheim a.Gl. 1977.

BENEKE, E., u.a., Einführung in sozialpädagogische Fragestellungen, Kronberg/Ts. 1976.

BERGER, B./P.L. BERGER, Wir und die Gesellschaft. Eine Einführung in die Soziologie - entwickelt an der Alltagserfahrung, Reinbek 1976.

BERGER, P.L., Einladung zur Soziologie, München 1971.

BERGER, P.L./Th. LUCKMANN, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt/M. 1974[4].

BERGMANN, J.E., Die Theorie des sozialen Systems von Talcott Parsons. Eine kritische Analyse, Frankfurt/M. 1967.

BERNAL, J.D., Wissenschaft, 4 Bde, Reinbek 1970.

BERNSTEIN, R.J., Restrukturierung der Gesellschaftstheorie, Frankfurt/M. 1979.

BERTALANFFY, L.v., General System Theory. Foundations, Development, Applications, New York 1969.

-, ... aber vom Menschen wissen wir nichts. Robots, Men and Minds, Düsseldorf 1970.

BIENEWALD, E., u.a., Offene Jugendarbeit im Arbeiterviertel. Erfahrungen und Analysen, Bensheim 1978.

BIERHOFF, B., Bildungsprozesse im Stadtteil. Fragestellungen und Bedingungen handelnder Sozialforschung als aufsuchende Weiterbildung im Lebenszusammenhang von Arbeiterfamilien. Gutachten zum Forschungsprojekt "Bildungsmotivation und Bildungsintensität bei Arbeitereltern in gesellschaftlichen Problemsituationen" (BMBW), Dortmund/Hannover 1978 (unveröffentl. Manuskr.).

-, Erfahrung und Bedürfnis in der Jugendarbeit. Probleme einer praxisorientierten Theorie, 1976c, in: Die Mitarbeit. Zeitschrift zur Gesellschafts- und Kulturpolitik, 25/1976, H. 3, S. 251-269.

-, Grundrisse einer soziologisch und sozialpädagogisch fundierten Kritik der Jugendarbeit, Dortmund 1977 (unveröffentl. Diplomarbeit).

-, Jugendarbeit zwischen Praktizismus und Praxisreflexion, 1976a, in: deutsche jugend, 24/1976, H. 1, S. 15-23.

-, Theorie der Jugendarbeit als Gesellschaftstheorie. Forschungsstrategische Skizzen zu einem sozialpädagogischen Handlungsfeld, 1976d, in: Neue Praxis, 6/1976, H. 4, S. 353-362.

-, Theorie der Jugendarbeit. Zur Begründung einer kritisch-emanzipativen Theorie und Praxis der Arbeit mit Jugendlichen, Lollar 1974, 1978^3.

-, Überlegungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Jugendarbeit, 1976b, in: Katechetische Blätter/Kirchliche Jugendarbeit, 101/1976, H. 10, S.676-684.

BILDUNGSARBEIT MIT ERWACHSENEN. Handbuch für selbstbestimmtes Lernen, hrsg. v. K. Bergmann/G. Frank, Reinbek 1977.

BIRESCH, P., u.a., Handlungsforschung und interaktionstheoretische Sozialwissenschaft, in: Neue Praxis, 8/1978, H. 2, S. 114-128.

BLANKERTZ, H., Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. Selbstkritik und Perspektive der Erziehungswissenschaft am Ausgang der Bildungsreform, in: Zeitschrift für Pädagogik 24/1978, H. 2, S. 171-182.

-/A. GRUSCHKA, Handlungsforschung: Rückfall in die Empiriefeindlichkeit oder neue Erfahrungsdimension? in: Zeitschrift für Pädagogik, 21/1975, H. 5, S. 677-686.

BLÜCHER, V. Graf, Die Generation der Unbefangenen. Zur Soziologie der jungen Menschen heute, Düsseldorf/Köln 1966.

BLUM, F.H., Bewußtseinsentfaltung und Wissenssoziologie, in: IDEOLOGIEKRITIK UND WISSENSSOZIOLOGIE, hrsg. v. K. Lenk, Darmstadt/Neuwied 1972^6, S. 345-364.

BLUMER, H., Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus, in: ALLTAGSWISSEN, INTERAKTION UND GESELLSCHAFTLICHE WIRKLICHKEIT, Bd. 1, hrsg. v. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, Reinbek 1973, S. 80-146.

BÖHME, u.a., Die Finalisierung der Wissenschaft, in: THEORIEN DER WISSENSCHAFTSGESCHICHTE, hrsg. v. W. Diederich, Frankfurt/M. 1974, S. 276-311.

BÖHNISCH, L./W. SCHEFOLD, Die gegenwärtige Diskussion um ein gesellschaftliches Funktionsverständnis der Jugendarbeit. Theoretische Prämissen und praktische Umsetzbarkeit, in: JUGENDARBEIT IN DER DISKUSSION, hrsg. v. L.Böhnisch, München 1973, S. 44-60.

BOESCH, E.E., Psychopathologie des Alltags. Zur Ökopsychologie des Handelns und seiner Störungen, Bern/Stuttgart/Wien 1976.

BOLTE, K.M., Wissenschaft und Praxis. Möglichkeiten ihres Verhältnisses zueinander, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 4/1971, H. 4, S. 356-365.

BRAUN, H., Wissenschaft und soziale Praxis. Zur Rolle der Soziologie in der Sozialarbeit, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 24/1972, S. 342-356.

-/A. HAHN, Wissenschaft von der Gesellschaft. Entwicklung und Probleme, Freiburg/München 1973.

BRÜCKNER, P., Freiheit, Gleichheit, Sicherheit. Von den Widersprüchen des Wohlstands, Frankfurt/M. 1972.

-/A. KROVOZA, Was heißt Politisierung der Wissenschaft und was kann sie für die Sozialwissenschaften heißen? Frankfurt/M. 1972.

-/Th. LEITHÄUSER, Thesen zur 'Politisierung der Wissenschaften', in: UNIVERSITÄT UND WIDERSTAND, hrsg. v. D. Claussen/R. Dermitzel, Frankfurt/M. 1968, S. 64-74.

-/W. KRIESEL, Politisierung der Wissenschaften, Gravenhage 1973.

BRÜGGEN, M., Wissen, in: HANDBUCH PHILOSOPHISCHER GRUNDBEGRIFFE, hrsg. v. H. Krings u.a., München 1974, S. 1723-1739.

BRUMLIK, M., Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Versuch einer systematischen Rekonstruktion, Frankfurt/M. 1973.

BRUNKHORST, H., Praxisbezug und Theoriebildung. Eine Kritik des Modells entsubjektivierter Wissenschaft, Frankfurt/M. 1978.

BUCHLER, J., Toward a General Theory of Human Judgment, New York/London 1961[2].

BUSCH, H.W., Chancen der Soziologie in der Sozialarbeit. Aus Anlaß von Hans Braun, 'Wissenschaft und soziale Praxis', in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 25/1973, S. 841-854.

CARNAP, R., Der logische Aufbau der Welt, Hamburg 1966[3].

CASSIRER, E., Was ist der Mensch? Stuttgart 1960.

CHILDE, V.G., Gesellschaft und Erkenntnis, Frankfurt/Berlin/Wien 1974.

CICOUREL, A., Basisregeln und normative Regeln im Prozeß des Aushandelns von Status und Rolle, in: ALLTAGSWISSEN, INTERAKTION U.GESELLSCH.WIRKLICHKEIT, Bd. 1, hrsg. v. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, Reinbek 1973, S. 147 - 188.

-, Methode und Messung in der Soziologie, Frankfurt/M. 1970.

CLAUSSEN, B., Erziehungswissenschaft und Kritischer Rationalismus. Anmerkungen zur Integrationsfähigkeit aus der Sicht einer Kritischen Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik, 21/1975, H. 5, S. 709-718.

COHEN, P.S., Moderne soziologische Theorie-Erklärungsmodelle zwischenmenschlichen Verhaltens, Wien/Köln/Graz 1972.

CORNELISSEN, W., Zur Verbreitung und Umsetzung von sozialwissenschaftlichem Wissen in der Lebenswelt, in: ALLTAGSWISSEN UND SOZIALWISSENSCHAFTLICHE ERKENNTNIS, Stuttgart 1976, S. 41-57.

CREMER, Chr./W.R. KLEHM, Aktionsforschung. Wissenschaftshistorische und gesellschaftliche Grundlagen - methodische Perspektiven, Weinheim/Basel 1978.

DAHRENDORF, R., Gesellschaft und Freiheit. Zur soziologischen Analyse der Gegenwart, München 1963 (8.-10.Tsd.).

-, Pfade aus Utopia. Zur Theorie und Methode der Soziologie, München 1974[3].

DAMM, D., Einige Kriterien für ein Handlungskonzept bedürfnisorientierter Jugendarbeit. Protokoll eines Fortbildungsseminars, in: Neue Praxis, 6/1976, H. 1, S. 13-21.

-, Politische Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Projekte, München 1975.

-, Die Praxis bedürfnisorientierter Jugendarbeit. Projekte und Anregungen, München 1980.

DEPPE-WOLFINGER, H., Arbeiterjugend - Bewußtsein und politische Bildung, Frankfurt/M. 1972.

DEUTSCHE SOZIOLOGIE SEIT 1945, hrsg. v. G. Lüschen, Opladen 1979 (= Sonderheft 21, 1979 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie).

DEWEY, J., Psychologische Grundfragen der Erziehung. Der Mensch und sein Verhalten. Erfahrung und Erziehung, München 1974.

DIETZ, H., Faszination der Revolte. Jugend und ewiges Jakobinertum, Stuttgart 1970.

DIETZGEN, J., Das Wesen der menschlichen Kopfarbeit und andere Schriften, Darmstadt/Neuwied 1973.

DREITZEL, H.P., Die gesellschaftlichen Leiden an der Gesellschaft. Vorstudien zu einer Pathologie des Rollenverhaltens, Stuttgart 1968.

DÜMPELMANN, L./H. TERHORST, Zum Theorie-Praxis-Dilemma in der heutigen Sozialarbeit, in: Neue Praxis, 8/1978, H. 1, S. 50-65.

EICHNER, K./P. SCHMIDT, Aktionsforschung - eine neue Methode? in: Soziale Welt, 25/1974, H. 2, S. 145-168.

ENGELHARDT, M.v., Das gebrochene Verhältnis zwischen wissenschaftlichem Wissen und pädagogischer Praxis, in: ENTFREMDETE WISSENSCHAFT, hrsg. v. G. Böhme/M. v.Engelhardt, Frankfurt/M. 1979, S. 87-113.

ENTFREMDETE WISSENSCHAFT, hrsg. v. G. Böhme/M. v.Engelhardt, Frankfurt/M. 1979.

ENTFREMDUNG, hrsg. v. H.-H. Schrey, Darmstadt 1975.

EPPLER, E., Die Qualität des Lebens, in: Aufgabe Zukunft: Qualität des Lebens, Bd. 1, Frankfurt/M. 1972, S. 86-101.

ERIKSON, E.H., Identität und Lebenszyklus, Frankfurt/M. 1971 (8.-11.Tsd.).

-, Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel, Stuttgart 1970.

-, Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart 1965[2].

ETHNOMETHODOLOGIE. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns, hrsg. v. E. Weingarten u.a., Frankfurt/M. 1976.

FAHRENBACH, H., Praxis als widerständiges Problem kritischer Theorie, in: Zeitschrift für Pädagogik, 24/1978, H. 2, S. 195-206.

FALS BORDA, O., Über das Problem, wie man die Realität erforscht, um sie zu verändern, in: INTERNATIONALE ASPEKTE DER AKTIONSFORSCHUNG, hrsg. v. H. Moser/H. Ornauer, München 1978, S. 78-112.

FELDMANN, R./Chr. ARBOGAST, Wozu Theorie? Ein Problem der Fortbildung von Praktikern der Jugendarbeit, in: deutsche jugend, 24/1976, H. 7, S. 312-320

FENGER, H., Der Transformationsprozeß, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 4/1971, H. 4, S. 366-372.

FEYERABEND, P.K., Erkenntnis für freie Menschen, Frankfurt/M. 1979.

-, Wider den Methodenzwang. Skizze einer anarchistischen Erkenntnistheorie, Frankfurt/M. 1976.

FILMER, P., Zur Ethnomethodologie Harold Garfinkels, in: P. FILMER u.a., Neue Richtungen in der soziologischen Theorie, Wien/Köln/Graz 1975, S. 217-250.

FILMER, P., u.a., Neue Richtungen in der soziologischen Theorie, Wien/Köln/Graz 1975.

FISCHER, W., Stil als pädagogische Kategorie der Jugendarbeit? in: deutsche jugend, 13/1965, H. 3, S. 125-128.

FLITNER, A., Eine Wissenschaft für die Praxis? in: Zeitschrift für Pädagogik 24/1978, H. 2, S. 183-193.

FREIRE, P., Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek 1973.

FREYBERG, Th.v., Ausspioniert und angeschmiert. Das Bewußtsein der Arbeiterjugend als Objekt von Forschung und Erziehung, Gießen 1978.

FRITZ, J., Gruppendynamik und Jugendarbeit, München 1973.

FRITZ, R./J. LOYDA, Handlungsforschung in einem Jugendprojekt, in: betrifft:erziehung, 8/1975, H. 5, S. 33 ff.

FROMM, E., Anatomie der menschlichen Destruktivität, Reinbek 1977.

-, Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft, München 1979.

-, Die Revolution der Hoffnung. Für eine humanisierte Technik, Reinbek 1974

GADAMER, H.-G., Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen 1975[4].

GARAUDY, R., Marxismus im 20. Jahrhundert, Reinbek 1969.

GARFINKEL, H., Studies in Ethnomethodology, Englewood Cliffs/New Jersey 1967

-, Studien über die Routinegrundlagen von Alltagshandeln, 1973a, in: SYMBOLISCHE INTERAKTION, hrsg. v. H. Steinert, Stuttgart 1973, S. 280-293.

-, Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen, 1973b, in: ALLTAGSWISSEN, INTERAKTION UND GESELLSCHAFTLICHE WIRKLICHKEIT, Bd. 1, hrsg. v. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, Reinbek 1973, S. 189-262.

GEBSER, J., Ursprung und Gegenwart, Bd. 3, München 1973.

GEHLEN, A., Anthropologische Forschung, Reinbek 1961.

-, Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt, Bonn 1958[6].

-, Urmensch und Spätkultur, Frankfurt/M. u. Bonn 1964[2].

GERBEIT, W., u.a., Ehrenamtliche Mitarbeiter in der Jugendarbeit. Ansätze einer Typologie, in: deutsche jugend, 26/1978, H. 8, S. 349-356.

GERTH, H./Ch.W. MILLS, Person und Gesellschaft. Die Psychologie sozialer Institutionen, Frankfurt/M. 1970.

GEULEN, D., Das vergesellschaftete Subjekt, Frankfurt/M. 1977.

GIESECKE, H., Die Jugendarbeit, München 1971.

-, Methodik des politischen Unterrichts, München 1973.

-, Versuch 4, in: C.W. MÜLLER u.a., Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie, München 1964, S. 119-176.

GIPPER, H., Gibt es ein sprachliches Relativitätsprinzip? Untersuchungen zur Sapir-Whorf-Hypothese, Frankfurt/M. 1972.

GOFFMAN, E., Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen, Frankfurt/M. 1973.

GOODMAN, P., Anarchistisches Manifest, Telgte-Westbeven 1977.

-, Aufwachsen im Widerspruch. Über die Entfremdung der Jugend in der verwalteten Welt, Darmstadt o.J.

GORZ, A., Technokratie und Arbeiterbewegung, in: TEXTE ZUR TECHNOKRATIEDISKUSSION, hrsg. v. C. Koch/D. Senghaas, Frankfurt/M. 1970, S. 141-155.

-, Zur Strategie der Arbeiterbewegung im Neokapitalismus, Frankfurt/M. 1967.

GOTTWALD, K., Transformationsprobleme in ausgewählten Wissenschafts- und Praxisbereichen. Eine Literaturübersicht, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 4/1971, H. 4, S. 373-389.

GOULDNER, A., Die westliche Soziologie in der Krise, 2 Bde, Reinbek 1974.

GRAMSCI, A., Philosophie der Praxis. Eine Auswahl, Frankfurt/M. 1967.

GRATHOFF, R., Alfred Schütz, in: KLASSIKER DES SOZIOLOGISCHEN DENKENS, Bd. 2, hrsg. v. D. Käsler, München 1978, S. 388-416.

-, Ansätze zu einer Theorie sozialen Handelns bei Alfred Schütz, in: HANDLUNGSTHEORIEN - interdisziplinär, Bd. 4, hrsg. v. H. Lenk, München 1977, S. 59-78.

GREVEN, M.Th., Systemtheorie und Gesellschaftsanalyse. Kritik der Werte und Erkenntnismöglichkeiten in Gesellschaftsmodellen der kybernetischen Systemtheorie, Darmstadt/Neuwied 1974.

GRIESE, H., Sozialwissenschaftliche Jugendtheorien. Eine Einführung, Weinheim/Basel 1977.

GRIMAL, P., Der Mensch und der Mythos, in: MYTHEN DER VÖLKER, Bd. 1, hrsg. v. P. Grimal, Frankfurt/M. 1967, S. 12-27.

GROSS, P., Reflexion. Spontaneität und Interaktion. Zur Diskussion soziologischer Handlungstheorien, Stuttgart - Bad Cannstadt 1972.

HABERMAS, J., Soziologische Notizen zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit, in: J. Habermas, Arbeit, Erkenntnis, Fortschritt. Aufsätze 1954-1970, Amsterdam 1970, S. 56-74.

-, Thesen zur Theorie der Sozialisation. Stichworte und Literatur zur Vorlesung im SS 1968, o.O.

-, Zur Logik der Sozialwissenschaften. Materialien, Frankfurt/M. 1971[2].

-, Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien, Frankfurt/M. 1971[4].

-, Technik und Wissenschaft als 'Ideologie', Frankfurt/M. 1971[5].

-, Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, 1972a, in: J. HABERMAS/N. LUHMANN, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt/M. 1972, S. 101-141.

-, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Eine Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann, 1972b, in: J. HABERMAS/N. LUHMANN, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt/M. 1972, S. 142-290.

-, Gegen einen positivistisch halbierten Rationalismus, in: Th.W. ADORNO u.a. Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Darmstadt/Neuwied 1972[2], S. 235-266.

-, Erkenntnis und Interesse, Frankfurt/M. 1973a.

-, Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze, Frankfurt/M. 1973b.

-, Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt/M. 1973[2].

-, Zur Entwicklung der Interaktionskompetenz, Frankfurt/M. 1975.

-, Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt/M. 1976.

-/N. LUHMANN, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leiste die Systemforschung? Frankfurt/M. 1972 (15.-20. Tsd.).

HACK, L., Subjektivität im Alltagsleben. Zur Konstitution sozialer Relevanzstrukturen, Frankfurt/M. 1977.

HÄTTICH, M., Sozialer Wandel: Eine Hinführung zur Theorienbildung, in: Funkkolleg Sozialer Wandel. 1. Studienbegleitbrief, Weinheim 1974, S. 37-4

HAEBERLIN, U., Empirische Analyse und pädagogische Handlungsforschung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 21/1975, H. 5, S. 653-674.

HANDBUCH PÄDAGOGISCHER GRUNDBEGRIFFE, Bd. II, hrsg. v. J. Speck/G. Wehle, München 1970.

HANDBUCH PHILOSOPHISCHER GRUNDBEGRIFFE. Studienausgabe Bd. 6, hrsg. von H. Krings u.a., München 1974.

HANDLUNGSTHEORIEN - interdisziplinär, Bd. 4: Sozialwissenschaftliche Handlungstheorien und spezielle systemwissenschaftliche Ansätze, hrsg. v. H. Lenk, München 1977.

HANSEN, R.M./H. LÜDTKE, Grundlagen einer modernen Freizeitpädagogik, Teil I, II, III, in: deutsche jugend 19/1971, H. 9, 10, 11, S. 418 ff, 464 ff, 512 ff.

HARDACH-PINKE, I., Voraussetzungen einer antikapitalistischen Jugendarbeit, in: deutsche jugend, 18/1970, H. 8, S. 373-377.

HAUSER, R. u. H., Die kommende Gesellschaft. Handbuch für soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit, München/Wuppertal 1971.

HELLE, H.J., Verstehende Soziologie und Theorie der Symbolischen Interaktion, Stuttgart 1977.

HELLER, A., Das Alltagsleben. Versuch einer Erklärung der individuellen Reproduktion, Frankfurt/M. 1978.

-, Theorie der Bedürfnisse bei Marx, Berlin 1976.

-, Theorie der Gefühle, Berlin 1980.

HERDER, J.G., Humanität und Erziehung, Paderborn 1961.

-, Sprachphilosophische Schriften. Aus dem Gesamtwerk ausgewählt, mit einer Einleitung, Anmerkungen und Register versehen von Erich Heintel, Hamburg 1964^{2}.

HERRSCHAFT UND KRISE, hrsg. v. M. Jänicke, Opladen 1973.

HIRSCH, J./St. LEIBFRIED, Materialien zur Wissenschafts- und Bildungspolitik, Frankfurt/M. 1971

HISTORISCHES WÖRTERBUCH DER PHILOSOPHIE, Bd. 2, hrsg. v. J. Ritter, Darmstadt 1972.

HÖRMANN, H., Psychologie der Sprache, Berlin 1967.

HOLZKAMP, K., Sinnliche Erkenntnis - Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung, Kronberg 1976^{3}.

HONDRICH, K.-O., Demokratisierung und Leistungsgesellschaft (darin: Anhang: Zur wissenschaftstheoretischen Orientierung, S. 129 ff), Stuttgart 1972a.

-, Systemanalyse, Politische Ökonomie, Bedürfnistheorie. Zur forschungspragmatischen Integration divergierender Theorie-Ansätze, 1972b, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 24/1972, S. 232-247.

-, Menschliche Bedürfnisse und soziale Steuerung, Reinbek 1975.

HORROBIN, D.F., Die Wissenschaft ist unser Gott, Düsseldorf 1973.

HORKHEIMER, M., Traditionelle und kritische Theorie, Frankfurt/M. 1970.

HORNSTEIN, W., Zur Situation der Jugend in modernen Leistungsgesellschaften, in: W. Hornstein u.a., Die DDR. Jugend zwischen Politik und Beruf, München 1972, S. 9-27.

-, Jugend als Problem. Analyse und pädagogische Perspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik, 25/1979, H. 5, S. 671-696.

-, u.a., Lernen im Jugendalter. Ergebnisse, Fragestellungen und Probleme sozialwissenschaftlicher Forschung, Stuttgart 1975.

HÜLSMANN, H., Verantwortung von Wissenschaft - von Manhattan zu Wyhl, Meisenheim a.G. 1977.

HUSSERL, E., Formale und transzendentale Logik (Husserliana, Bd. XVII, hrsg. v. Paul Janssen), Den Haag 1974.

-, Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch (Husserliana, Bd. III, hrsg. v. Walter Biemel), The Hague 1950.

IDEOLOGIEKRITIK UND WISSENSSOZIOLOGIE, hrsg. v. K. Lenk, Darmstadt/Neuwied 1972^{6}.

ILLICH, I., Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft, Reinbek 1972.

-, Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems, Reinbek 1973.

INNOVATION. Diffusion von Neuerungen im sozialen Bereich, hrsg. v. P. Schmidt, Hamburg 1976.

INTERNATIONALE ASPEKTE DER AKTIONSFORSCHUNG, hrsg. v. H. Moser/H. Ornauer, München 1978.

ISRAEL, J., Der Begriff Entfremdung. Makrosoziologische Untersuchung von Marx bis zur Soziologie der Gegenwart, Reinbek 1972.

JAEGGI, U., Theoretische Praxis, Frankfurt/M. 1976.

JAHRBUCH DER SOZIALARBEIT 1978. Analysen, Berichte, Materialien, hrsg. v. F. Barabas u.a., Reinbek 1977.

JAMES, W., Der Pragmatismus, Hamburg 1977.

-, Psychologie, Leipzig 1909.

-, Psychologie und Erziehung, Leipzig 1912^{3}.

JANICH, P., u.a., Wissenschaftstheorie als Wissenschaftskritik, Frankfurt/M. 1974.

JUGENDARBEIT IN DER DISKUSSION, hrsg. v. L. Böhnisch, München 1973.

KAHN, H., Angriff auf die Zukunft, Wien/München/Zürich 1972.

KARL, F., Aktionsforschung - gesellschaftstheoretische Defizite und politische Illusionen, in: Das Argument, 19/1977, H. 101, S. 67-78.

KENTLER, H., Versuch 2, in: C.W. MÜLLER u.a., Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie, München 1964, S. 37-88.

KLAFKI, W., Handlungsforschung im Schulfeld, in: Zeitschrift für Pädagogik, 19/1973, H. 4, S. 487-517.

KLASSIKER DES SOZIOLOGISCHEN DENKENS, Bd. 2: Von Weber bis Mannheim, hrsg. v D. Käsler, München 1978.

KNETSCH, H., Exodus, in: M. WINTER u.a., Venusfliegenfalle Sozialarbeit, Frankfurt/M. 1979, S. 291-308.

KOCH, R./G. ROCHOLL, Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Sozialpädagogen, in: Demokratische Erziehung, 2/1976, H. 6, S. 646-659.

KOFLER, L., Aggression und Gewissen, München 1973.

KOLAKOWSKI, L., Die Philosophie des Positivismus, München 1971.

KOLLAN, H., Bedürfnisorientierte Jugendarbeit, Frankfurt/M. 1980.

KOSIK, K., Die Dialektik des Konkreten. Eine Studie zur Problematik des Menschen und der Welt, Frankfurt/M. 1967.

KRAAK, B., Strategien diagnostischer Urteilsbildung. Eine Strategie-Konzeption, in: Sozialpädagogik. Zeitschrift für Mitarbeiter, 18/1976, H. 3, S. 121-128.

-, Soziale Praxis, Problemlösen und Entscheiden, Tübingen 1978.

KRAFELD, F.J., Außerschulische politische Bildung mit Hauptschülern in Jugendbildungsstätten, Düsseldorf 1977.

KRAMER, D., u.a., Aktionsforschung: Sozialforschung und gesellschaftliche Wirklichkeit, in: AKTIONSFORSCHUNG: BALANCEAKT OHNE NETZ? hrsg. v. K. Horn, Frankfurt/M. 1979, S. 21-40.

KRAPPMANN, L., Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, Stuttgart 1975[4].

-, Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse, in: FAMILIENERZIEHUNG, SOZIALSCHICHT UND SCHULERFOLG, hrsg. v. der betrifft:erziehung-Redaktion, Weinheim 1971, S. 161-183.

KRAUCH, H., Die organisierte Forschung, Neuwied/Berlin 1970.

KRAUSSLACH, J., u.a., Aggressive Jugendliche. Jugendarbeit zwischen Kneipe und Knast, München 1980.

KREUTZ, H., Soziologie der Jugend, München 1974.

KRITIK UND ERKENNTNISFORTSCHRITT, hrsg. v. I. Lakatos/A. Musgrave, Braunschweig 1974.

KROVOZA, A., Produktion und Sozialisation, Frankfurt/M. 1976.

KUHN, Th.S., Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt/M. 1973.

-, Postskript 1969 - Zur Analyse der Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, in: WISSENSCHAFTSSOZIOLOGIE 1, hrsg. v. P. Weingart, Frankfurt/M. 1972, S. 287-319.

-, Logik der Forschung oder Psychologie der wissenschaftlichen Arbeit? in: KRITIK UND ERKENNTNISFORTSCHRITT, hrsg. v. I. Lakatos/A. Musgrave, Braunschweig 1974, S. 1-24.

-, Die Entstehung des Neuen, Frankfurt/M. 1978.

KUPFFER, H., Jugend und Herrschaft, Heidelberg 1974.

LAU, E.E., Interaktion und Institution. Zur Theorie der Institution und der Institutionalisierung aus der Perspektive einer verstehend-interaktionistischen Soziologie, Berlin 1978.

LAUSCHKE, K., Vom "exemplarischen Lernen" zurück zur traditionellen Schulungsarbeit? Zur Diskussion um gewerkschaftliche Bildungsarbeit, 1977a, in: deutsche jugend, 25/1977, H. 6, S. 257-264.

-, Soziologische Phantasielosigkeit und verdinglichtes Lernen. Zur Kritik neuerer Diskussionsbeiträge zur gewerkschaftlichen (Jugend-)Bildungsarbeit, 1977b, in: Prokla. Zeitschrift für politische Ökonomie u. sozialistische Politik, 7/1977, H. 28, S. 109-145.

-, Erfahrungsbezogen. Was heißt das in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit? in: Sozialmagazin, 1979, Heft 8, S. 56-62.

LEFEBVRE, H., Das Alltagsleben in der modernen Welt, Frankfurt/M. 1972.

-, Die Zukunft des Kapitalismus. Die Reproduktion der Produktionsverhältnisse, München 1974.

-, Metaphilosophie. Prolegomena, Frankfurt/M. 1975.

-, Kritik des Alltagslebens, Bd. 1-3, Kronberg/Ts. 1977.

LEITHÄUSER, Th., Formen des Alltagsbewußtseins, Frankfurt/M. 1976.

-, u.a., Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins, Frankfurt/M. 1977.

LEMPERT, W., Zum Begriff der Emanzipation, in: Neue Sammlung, 13/1973, H. 1, S. 62-70.

LEONARD, G.B., Erziehung durch Faszination. Lehren und Lernen für die Welt von morgen, München 1971.

LEONT'EV, A.N. (LEONTJEW, A.N.), Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit, Stuttgart 1977.

LEONTJEW, A.N., Probleme der Entwicklung des Psychischen, Frankfurt/M. 1973a.

-, Das Problem der Tätigkeit in der Psychologie, 1973b, in: Sowjetwissenschaft, 1973, Heft 4, S. 415-435.

-, Tätigkeit und Bewußtsein, 1973c, in: Sowjetwissenschaft, 1973, Heft 5, S. 515-531.

LESSING, H./M. LIEBEL, Jugend in der Klassengesellschaft. Marxistische Jugendforschung und antikapitalistische Jugendarbeit, München 1974.

LEVY-STRAUSS, C., Strukturale Anthropologie, Frankfurt/M. 1967.

LIEBEL, M., Abschied von der sozialintegrativen Jugendarbeit, in: deutsche jugend, 18/1970, H. 1, S. 28-34.

-, Überlegungen zum Praxisverständnis antikapitalistischer Jugendarbeit, in: deutsche jugend, 19/1971, H. 1, S. 13-26.

-, Solidarität als pädagogisches Problem offener Jugendarbeit, in: deutsche jugend, 26/1978, H. 1, S. 22-30.

LINDENLAUB, S., Theoriebeurteilung: Warum und wie? in: Sozialpädagogik. Zeitschrift für Mitarbeiter, 18/1976, H. 3, S. 112-121.

LINGUISTIK UND SPRACHPHILOSOPHIE, hrsg. v. M. Gerhardt, München 1974.

LOCH, W., Die stationäre Emanzipation. Die Protestbewegungen als Jugendphänomen in: JUGENDARBEIT IN DER DISKUSSION, hg. v. L. Böhnisch, München 1973, S. 31-43.

LOGIK DER SOZIALWISSENSCHAFTEN, hrsg. v. E. Topitsch, Köln 1972[8].

LORENZ, Konrad, Die Rückseite des Spiegels. Versuch einer Naturgeschichte menschlichen Erkennens, München 1980[4].

LORENZ, Kuno, Der Beginn der sprachanalytischen Philosophie, in: LINGUISTIK UND SPRACHPHILOSOPHIE, hrsg. v. M. Gerhardt, München 1974, S. 55-70.

LOWEN, A., Bio-Energetik. Therapie der Seele durch Arbeit mit dem Körper, Reinbek 1979.

LÜERS, U., Professionalisierung. Zum allseits organisierten, formalisierten und kontrollierten Jugendarbeiter? 1979a, in: Sozialmagazin, 1979, Heft 6, S. 46-57.

-, Jugendarbeit im Zugriff von Verwaltung und Politik. Handlungsspielräume in der außerschulischen Jugendbildung am Beispiel der hessischen Jugendbürokratie, Frankfurt/M. 1979b.

LUHMANN, N., Institutionalisierungs-Funktion und Mechanismus im sozialen System der Gesellschaft, in: ZUR THEORIE DER INSTITUTION, hrsg. v. H. Schelsky, Düsseldorf 1970, S. 28-41.

-, Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Bd. 1, Opladen 1972[3].

LUHMANN, N., Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft, Opladen 1975.

LUKAS, H., Theorien für die Praxis? Wissenschaftsalternativen in der Sozialpädagogik/Sozialarbeit, in: SOZIALPÄDAGOGIK/SOZIALARBEIT - EINE EINFÜHRUNG, hrsg. v. H. Lukas u.a., Berlin 1977, S. 17-56.

MALINOWSKI, B., Magie, Wissenschaft und Religion. Und andere Schriften, Frankfurt/M. 1973.

MANNHEIM, K., Wissenssoziologie, Neuwied/Berlin 1970^{2}.

MARCUSE, H., Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaften, Neuwied 1970.

-, Zeit-Messungen, Frankfurt/M. 1975.

MARX, K., Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie, Berlin 1974^{2}; s. auch: MEW.

MASLOW, A.H., Psychologie des Seins. Ein Entwurf, München 1973.

-, Die Psychologie der Wissenschaft. Neue Wege der Wahrnehmung und des Denkens, München 1977.

-, Motivation und Persönlichkeit, Reinbek 1981.

MATTHES, J., Einführung in das Studium der Soziologie, Reinbeck 1973.

MEAD, G.H., Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt/M. 1968.

-, Sozialpsychologie, Darmstadt 1976.

MEAD, M., Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild, München 1974.

MEHAN, H./H. WOOD, Fünf Merkmale der Realität, in: ETHNOMETHODOLOGIE, hrsg. v. E. Weingarten u.a., Frankfurt/M. 1976, S. 29-63.

MEINHOLD, M./W. HOLLSTEIN, Erziehung und Veränderung. Entwurf einer handlungsbezogenen Sozialisationstheorie, Neuwied/Darmstadt 1975.

MEND, A.A./V.E. PILGRIM, Das Paradies der Väter, Weinheim 1980^{2}.

MENDEL, G., Plädoyer für die Entkolonisierung des Kindes. Soziopsychoanalyse der Autorität, Olten/Freiburg i.Br. 1973.

MERLEAU-PONTY, M., Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin 1966.

MERTENS, D., Zur Transformation von Forschungsergebnissen, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 4/1971, H. 4, S. 353-355.

MERTON, R.K., Social Theory and Social Structure, New York 1964^{9}, 1968.

MEW (= Marx-Engels-Werke): Bd. 3, 13, 16, 19, 20, 21, 23, Ergbd. I, Berlin 1972 ff.

MILLS, Ch.W., Situated Actions and Vocabularies of Motive, in: American Sociological Review, 5/1940, H. 6, S. 904-913.

-, Kritik der soziologischen Denkweise, Darmstadt/Neuwied 1973.

MILLS, Th.M., Soziologie der Gruppe, München 1969.

MINEUR, H., Mechanik und Astronomie, in: DIE WISSENSCHAFT IM LICHTE DES MARXISMUS, hrsg. v. H. Wallon, o.O. 1971^{2}, S. 39-108.

MOLLENHAUER, K., Versuch 3, in: C.W. MÜLLER u.a., Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie, München 1964, S. 89-118.

MOLLENHAUER, K., Zur Funktionsbestimmung der Sozialpädagogik, in: SOZIALPÄDAGOGIK IN WISSENSCHAFT UND UNTERRICHT, hrsg. v. H. Wollenweber, Paderborn 1978, S. 49-59.

-, Wissenschaft und Praxis. Vorbemerkungen zu einer Wissenschafts- und Hochschuldidaktik, in: Aktuelle Konzeptionen der Hochschuldidaktik, hrsg. v. K. Ulich, München 1974, S. 63-77.

-/Chr. RITTELMEYER, "Empirisch-analytische Wissenschaft" versus "Pädagogische Handlungsforschung": eine irreführende Alternative, in: Zeitschrift für Pädagogik, 21/1975, H. 5, S. 687-693.

MOSER, H., Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften, München 1975.

-, Methoden der Aktionsforschung, München 1977a.

-, Praxis der Aktionsforschung, München 1977b.

MÜCKENBERGER, U., "Wir stecken noch in den Kinderschuhen". Krise-Gewerkschaften-Bildungsarbeit, in: BILDUNGSARBEIT MIT ERWACHSENEN, hrsg. v. K. Bergmann/G. Frank, Reinbek 1977, S. 145-177.

MÜLLER, C.W., Versuch 1, in: C.W. MÜLLER u.a., Was ist Jugendarbeit? München 1964, S. 11-36.

-/U. SCHRÖTER, Das Gemeinwesenprojekt Märkisches Viertel in Berlin, in: betrifft:erziehung, 8/1975, H. 5, S. 28-33.

MÜLLER, C.W., u.a., Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie, München 1964.

MÜLLER, S., Sozialarbeiterisches Alltagshandeln zwischen Hilfe und Kontrolle. Aspekte einer gesellschaftlichen Funktionsbestimmung der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, in: Neue Praxis, 8/1978, H. 4, S. 342-348.

MUMFORD, L., Mythos der Maschine. Kultur, Technik und Macht, Frankfurt/M. 1977.

NAHRSTEDT, W., Die Bedeutung der Freizeitpädagogik für die Sozialpädagogik, in: SOZIALPÄDAGOGIK IN WISSENSCHAFT UND UNTERRICHT, hrsg. v. H. Wollenweber, Paderborn 1978, S. 61-83.

NARR, W.-D., Theoriebegriffe und Systemtheorie, Stuttgart 1969.

-, Systemzwang als neue Kategorie in Wissenschaft und Politik, in: TEXTE ZUR TECHNOKRATIEDISKUSSION, hrsg. v. C. Koch/D. Senghaas, Frankfurt/M 1970, S. 218-246.

NARZISS - ein neuer Sozialisationstypus? hrsg. v. H. Häsing u.a., Bensheim 1979.

NEGT, O., Politik als Protest. Reden und Aufsätze zur antiautoritären Bewegung, Frankfurt/M. 1971.

-, Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Überarbeitete Neuausgabe, Frankfurt/M. 1975[5].

-, 50 Jahre Institut für Sozialforschung. Eine Rede (gehalten am 5. Juli 197 in der Universität Frankfurt), Tonbandprotokoll, in: A. Kluge/O. Negt, Kritische Theorie und Marxismus, s'Gravenhage 1974.

-, Keine Demokratie ohne Sozialismus. Über den Zusammenhang von Politik, Geschichte und Moral, Frankfurt/M. 1976a.

NEGT, O., Überlegungen zu einer kritischen Lektüre der Schriften von Marx und Engels, 1976b, in: Reihe Theorie und Organisation, Heft 1, Offenbach 1976, S. 5-40.

-, Marxismus und Arbeiterbildung - Kritische Anmerkungen zu meinen Kritikern, in: ARBEITERBILDUNG, hrsg. v. A. Brock u.a., Reinbek 1978, S. 43-86.

-/A. KLUGE, Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit, Frankfurt/M. 1972.

NEIDHARDT, F., Praxisverhältnisse und Anwendungsprobleme der Soziologie. Eine integrationstheoretische Analyse, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 21, 1979: Deutsche Soziologie seit 1945, hrsg. v. G. Lüschen, Opladen 1979, S. 324-342.

NIESSEN, M., Gruppendiskussion. Interpretative Methodologie - Methodenbegründung - Anwendung, München 1979.

-, Zur Grundlegung der Pädagogik als Handlungswissenschaft. Das Problem der "Alltagsorientierung" der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik, 25/1979, H. 3, S. 331-344.

-/H. SEILER, Didaktisches Wissen und didaktische Situationen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 23/1977, H. 4, S. 437-452.

NOLL, A., Jugend im Konflikt. Analyse und Kritik sozialwissenschaftlicher Aussagen über 13-16jährige, Düsseldorf 1971.

NOWOTNY, H., Zur gesellschaftlichen Irrelevanz der Sozialwissenschaften, in: WISSENSCHAFTSSOZIOLOGIE. STUDIEN UND MATERIALIEN, hrsg. v. N. Stehr/R. König, Opladen 1975, S. 445-456.

-/M. SCHMUTZER, Gesellschaftliches Lernen, Wissenserzeugung und die Dynamik von Kommunikationsstrukturen, Frankfurt/M. 1974.

OELKERS, J., Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik, München 1976.

OLDEMEYER, E., Überlegungen zum phänomenologisch-philosophischen und kybernetischen Bewußtseinsbegriff, in: PHILOSOPHIE UND KYBERNETIK, hrsg. v. K. Steinbuch/S. Moser, München 1970, S. 79-93.

OQUIST, P., Erkenntnistheoretische Grundlagen der Aktionsforschung, in: INTERNATIONALE ASPEKTE DER AKTIONSFORSCHUNG, hrsg. v. H. Moser/H. Ornauer, München 1978, S. 25-50.

ORTMANN, H., Politische Ökonomie und Pädagogik, in: Erziehung und Klassenkampf. Zeitschrift für marxistische Pädagogik, 1973, Heft 9, S. 39-54.

-, Emanzipation - Über die Notwendigkeit der Entfetischisierung eines Begriffs, in: Ästhetik und Kommunikation, 5/1974, H. 15/16, S. 148-155.

-, Lehren und Lernen an der Hochschule. Überlegungen zu einem Konzept nichtpositivistischer Hochschuldidaktik, in: H. ORTMANN u.a., Universitärer Alltag, Gießen 1977, S. 21-126.

-, u.a., Universitärer Alltag. Lernen, Lehren und Leben an der Hochschule, Gießen 1977.

OTTOMEYER, K., Anthropologieproblem und marxistische Handlungstheorie. Kritisches und Systematisches zu Séve, Duhm, Schneider und zur Interaktionstheorie im Kapitalismus, Gießen 1976.

OTTOMEYER, K., Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen. Soziales Verhalten im Kapitalismus, Reinbek 1977.

PARSONS, T., Beiträge zur soziologischen Theorie, Neuwied/Berlin 1968[2].

-, Das Problem des Strukturwandels: eine theoretische Skizze, in: THEORIEN DES SOZIALEN WANDELS, hrsg. v. W. Zapf, Köln/Berlin 1970[2], S. 35-54.

-, Zur Theorie sozialer Systeme, Opladen 1976.

PFAFF, K., Zwischen Widerstand und Hoffnung, Hamm 1962.

-, Einführung ins "praktische Denken", polycop. Manuskr., Dortmund 1973.

-, Theorie moderner Wissenschaft. Wurzel, Aufbau, Krise, polycop. Manuskr., Dortmund 1978.

-, Der Widerspruch zwischen dem Menschen und seinen Institutionen, polycop. Manuskr., Dortmund 1979.

-, Gefühl, Kraft und Bedeutung, polycop. Manuskr., Dortmund o.J.

-, Aus dem Gefühl heute leben oder woraus existentielle Energie erwächst? polycop. Manuskr., Dortmund o.J.

-, Verwandlungen und Erstarrungen (Rollen), polycop. Manuskr., Dortmund o.J.

-, Alternatives Handeln der Wenigen in der Gesellschaft der Vielen, polycop. Manuskr., Dortmund o.J.

PHILLIPSON, M., Theorie, Methodologie und Konzeptualisierung, 1975a, in: P. FILMER u.a., Neue Richtungen in der soziologischen Theorie, Wien/Köln/Graz 1975, S. 85-128.

-, Phänomenologische Alternativen, 1975b, in: P. FILMER u.a., Neue Richtungen in der soziologischen Theorie, Wien/Köln/Graz 1975, S. 129-175.

PHILOSOPHIE UND KYBERNETIK, hrsg. v. K. Steinbuch/S. Moser, München 1970.

PHILOSOPHISCHES WÖRTERBUCH, hrsg. v. G. Klaus/M. Buhr, Leipzig 1970[7].

PHILOSOPHISCHES WÖRTERBUCH, begründet v. H. Schmidt, hrsg. v. G. Schischkoff, Stuttgart 1965[17].

PIEPER, R., Wissensformen und Rechtfertigungsstrategien. Ein Beitrag zum Vermittlungsproblem zwischen Wissenschaft, Technik und Alltag, in: Soziale Welt, 30/1979, H. 1, S. 50-69.

PIERCE, Ch.S., Über die Klarheit unserer Gedanken, Frankfurt/M. 1968.

POLITISCHE SYSTEMKRISEN, hrsg. v. M. Jänicke, Köln 1973.

POPPER, K.R., Logik der Forschung, Tübingen 1973[5].

-, Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf, Hamburg 1974[2].

-, Das Elend des Historizismus, Tübingen 1974[4].

PORTMANN, A., Biologie und Geist, Frankfurt/M. 1968a.

-, Der Mensch - ein Mängelwesen? in: Was ist das - der Mensch? Beiträge zu einer modernen Anthropologie. Zwölf Vorträge, München 1968b.

-, An den Grenzen des Wissens. Vom Beitrag der Biologie zu einem neuen Weltbild, Wien/Düsseldorf 1974.

POSNER, R., Diskurs als Mittel der Aufklärung. Zur Theorie der rationalen Kommunikation bei Habermas und Albert, in: LINGUISTIK UND SPRACHPHILOSOPHIE, hrsg. v. M. Gerhardt, München 1974, S. 280-303.

POTT, P., Progressive, emanzipatorische und antikapitalistische Jugendarbeit, in: deutsche jugend, 19/1971, H. 12, S. 555-570.

PRAKTIKER IN WISSENSCHAFTLICHEN PROJEKTEN. Materialien zur Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Praktiker (= Heft 3 der "Materialien des Zen-

trums für Wissenschaft und berufliche Praxis, Universität Bielefeld"), hrsg. v. L. Hoffmann/F.-O. Radtke, Bielefeld 1977.

REID, R.W. Wissenschaft und Gewissen. Forscher im Dienste der Rüstung, München 1972.

RIBEIRO, D., Der zivilisatorische Prozeß, Frankfurt/M. 1971.

RIES, H., Soziale Struktur des Bildungssystems und Sozialisation von Talenten, Stuttgart 1971.

RICHTA-Report, Politische Ökonomie des 20. Jahrhunderts. Die Auswirkungen der technisch-wissenschaftlichen Revolution auf die Produktionsverhältnisse, hrsg. v. R. Richta u. Kollektiv, Frankfurt/M. 1971.

RICHTA, R., u. Kollektiv, Technischer Fortschritt und die industrielle Gesellschaft, Frankfurt/M. 1972.

RITSERT, J., Die autoritäre Wissenschaft - Technischer Fortschritt als sozialer Rückschritt, in: Die autoritäre Gesellschaft, hrsg. v. G. Hartfiel, Köln/Opladen 1969, 1970^2, S. 168-189.

RÖLLECKE, R., u.a., Das Zauberwort "Alltag" hat enttäuscht, in: Sozialmagazin, 1979, Heft 5, S. 34-39.

ROHRMOSER, G., Das Elend der Kritischen Theorie, Freiburg i.Br. 1970.

ROSENMAYR, L., Jugend (= Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 6, hrsg. v. R. König), Stuttgart 1976 (2. völlig neubearbeitete Auflage).

ROSS, St.D., The Scientific Process, The Hague 1971.

ROSSMAN, M., in: SUMMERHILL: PRO UND CONTRA, Reinbek 1971, S. 119-130.

ROSZAK, Th., Gegenkultur. Gedanken über die technokratische Gesellschaft und die Opposition der Jugend, Düsseldorf/Wien 1971.

RUNKEL, W., Alltagswissen und Erwachsenenbildung. Analyse der subjektiven und gesellschaftlich vermittelten Voraussetzungen erwachsenenspezifischen Lernens, Braunschweig 1976.

SAPIR, E., The Status of Linguistics as a Science, in: Selected Writings of Edward Sapir, Berkeley 1958.

SCHAFF, A., Sprache und Erkenntnis, Wien 1964.

-, Marxismus und das menschliche Individuum, Reinbek 1970.

SCHART, D., Theorie evangelischer Jugendarbeit, in: Sozialpädagogik, 14/1972, H. 4, S. 157-163.

SCHEFOLD, W., Die Rolle der Jugendverbände in der Gesellschaft. Eine soziologische Analyse, München 1972.

SCHELER, M., Die Wissensformen und die Gesellschaft, Bern 1960.

-, Die Stellung des Menschen im Kosmos, München 1949 (11.-15. Tsd.).

SCHELSKY, H., Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend, Düsseldorf/Köln 1957.

-, Zur soziologischen Theorie der Institution, in: ZUR THEORIE DER INSTITUTION, hrsg. v. H. Schelsky, Düsseldorf 1970, S. 9-26.

-, Auf der Suche nach Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze zur Soziologie der Bundesrepublik, München 1979.

SCHMIED-KOWARZIK, W., Dialektische Pädagogik. Vom Bezug der Erziehungswissenschaft zur Praxis, München 1974.

-/D. BENNER, Theorie und Praxis, in: HANDBUCH PÄDAGOGISCHER GRUNDBEGRIFFE, Bd. 2, hrsg. v. J. Speck/G. Wehle, München 1970, S. 590-623.

SCHNEIDER, R., Der Wert des Wissens und die Verantwortung des Wissenschaftlers. Untersuchungen am Beispiel der modernen Biologie, Meisenheim a.Gl. 1976.

SCHON, D.A., Die lernende Gesellschaft, Neuwied 1973.

SCHÜLEIN, J.A., Probleme und Risiken selbstreflexiver Institutionen am Beispiel der Psychoanalyse, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 30/1978, S. 60-86.

SCHÜTZ, A., Das Problem der Relevanz, Frankfurt/M. 1971a.

-, Gesammelte Aufsätze I: Das Problem der sozialen Wirklichkeit, Den Haag 1971b.

-, Gesammelte Aufsätze II: Studien zur soziologischen Theorie, Den Haag 1972.

-, Gesammelte Aufsätze III: Studien zur phänomenologischen Philosophie, Den Haag 1971c.

-, Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie, Frankfurt/M. 1974.

- / Th. LUCKMANN, Strukturen der Lebenswelt, Neuwied/Darmstadt 1975.

SCHÜTZE, F., u.a., Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens, in: ALLTAGSWISSEN, INTERAKTION UND GESELLSCHAFTLICHE WIRKLICHKEIT, Bd. 2, hrsg. v. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, Reinbek 1973, S. 433-495.

SCHWAB, J.J., Die Struktur der Wissenschaften: Sinn und Bedeutung, in: WISSENSSTRUKTUR UND CURRICULUM, hrsg. v. G.W. Ford/L. Pugno, Düsseldorf 1972, S. 27-54.

SEVE, L., Marxismus und Theorie der Persönlichkeit, Frankfurt/M. 1973[2].

SEYDEL, O., Kirchliche Jugendarbeit. Freiraum und Konflikt, Suttgart 1974.

SIELERT, U., Emanzipatorische Jugendarbeit. Theoretische Grundlegung, curriculare Ausdifferenzierung, didaktisch-methodische Exemplifizierung, Rheinstetten 1976.

-, Die Mitarbeiter in den Jugendverbänden. Eine Situationsanalyse, München 1978.

-, Thesen zur Rolle der pädagogischen Mitarbeiter in einer emanzipatorischen außerschulischen Jugendarbeit, Witten/Dortmund o.J.

SILVERMAN, D., Einige vernachlässigte Fragen über die soziale Wirklichkeit, 1975a, in: P. FILMER u.a., Neue Richtungen in der soziologischen Theorie, Wien/Köln/Graz 1975, S. 176-195.

-, Methodologie und Bedeutung, 1975b, in: P. FILMER u.a., Neue Richtungen in der soziologischen Theorie, Wien/Köln/Graz 1975, S. 196-215.

SOHN-RETHEL, A., Geistige und körperliche Arbeit, Frankfurt/M. 1972.

SOWJETSYSTEM UND DEMOKRATISCHE GESELLSCHAFT. Eine vergleichende Enzyklopädie, Bd. V, Freiburg/Basel/Wien 1972.

SOZIALISATIONSFORSCHUNG, Bd. III: Sozialökologie - neue Wege in der Sozialisationsforschung, hrsg. v. H. Walter, Stuttgart-Bad Cannstadt 1975.

SOZIALPÄDAGOGIK IN WISSENSCHAFT UND UNTERRICHT, hrsg. v. H. Wollenweber, Paderborn 1978.

SOZIALPÄDAGOGIK/SOZIALARBEIT - EINE EINFÜHRUNG. Zur Praxis, Forschung und Theorie, hrsg. v. H. Lukas u.a., Berlin 1977.

SPITZ, R., Nein und Ja. Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation, Stuttgart o.J.

STACKEBRANDT, J., u.a., Wirkungsanalysen in der Jugendarbeit. Jugendpolitische Hintergründe, in: deutsche jugend, 24/1976, H. 10, S. 443-452.

STEINERT, H., Das Handlungsmodell des Symbolischen Interaktionismus, in: HANDLUNGSTHEORIEN - interdisziplinär, Bd. 4, hrsg. v. H. Lenk, München 1977, S. 79-99.

STEINKAMP, H., Jugendarbeit als soziales Lernen. Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit, München/Mainz 1977.

STÖLTING, E., Wissenschaft als Produktivkraft. Die Wissenschaft als Moment des gesellschaftlichen Arbeitsprozesses, München 1974.

SUMMERHILL: PRO UND CONTRA. 15 Ansichten zu A.S. Neills Theorie und Praxis, Reinbek 1971.

SYMBOLISCHE INTERAKTION. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie, hrsg. v. H. Steinert, Stuttgart 1973.

TENBRUCK, F.H., Regulative Funktionen der Wissenschaft in der pluralistischen Gesellschaft, in: Die Rolle der Wissenschaft in der modernen Gesellschaft, hrsg. v. H. Scholz, Berlin 1969, S. 61-85.

-, Der Fortschritt der Wissenschaft als Trivialisierungsprozeß, in: WISSENSCHAFTSSOZIOLOGIE, hrsg. von N. Stehr/R. König, Opladen 1975, S. 19-47.

TEXTE ZUR TECHNOKRATIEDISKUSSION, hrsg. von C. Koch/D. Senghaas, Frankfurt/M. 1970.

THEORIEN DER WISSENSCHAFTSGESCHICHTE. Beiträge zur diachronischen Wissenschaftstheorie, hrsg. v. W. Diederich, Frankfurt/M. 1974.

THIERSCH, H., Alltagshandeln und Sozialpädagogik, in: Neue Praxis, 8/1978, H. 1, S. 6-25.

-, Interaktionistische Aspekte der Jugendhilfe, in: Mehr Chancen für die Jugend (= Bd. 13, Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit), Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz, S. 238-270.

THOMAS, D., Sociology and Common Sense, in: Inquiry, 21/1978, H. 1, S. 1-32.

TIETGENS, H., Einleitung in die Erwachsenenbildung, Darmstadt 1979.

TIRYAKIAN, E.A., Grundlinien einer strukturalen Soziologie, in: Funktion und Struktur, hrsg. v. W.L. Bühl, München 1975, S. 349-381.

TOURAINE, A., Briefe an eine Studentin. Verfall und Wiederaufbau der Gesellschaft, München 1976.

UEXKÜLL, J.v., Theoretische Biologie, Frankfurt/M. 1973.

-/G. KRISZAT, Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen. Bedeutungslehre, Frankfurt/M. 1970.

ULRICH, E., Informationstheoretische und praktische Aspekte der Umsetzung (Transformation) von Forschungsergebnissen, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 4/1971, H. 4, S. 390-395.

UNIVERSITÄT UND WIDERSTAND, hrsg. v. D. Claussen/R. Dermitzel, Frankfurt/M. 1965.

UNTERSUCHUNGEN ZUR TRANSFERENZ VON WISSENSCHAFTLICHEM UND LEBENSWELTLICHEM WISSEN. Überlegungen zu einem Forschungsvorhaben der Gesamthochschule Duisburg, Soziologie, Duisburg o.J. (1973).

VEELKEN, L., Einführung in die Identitätstherapie. Vorschläge für die Praxis identitätsentfaltender Jugendarbeit, Stuttgart 1978.

VERSTEHENDE SOZIOLOGIE. Grundzüge und Entwicklungstendenzen, hrsg. v. W.L. Bühl, München 1972.

VOGEL, M.R., Annäherungsversuche an Theorieversuche, in: deutsche jugend, 13/1965, H. 3, S. 115-119.

WALDENFELS, B., Der Spielraum des Verhaltens, Frankfurt/M. 1980.

WALLNER, E.M./M. POHLER-FUNKE, Soziologische Hauptströmungen der Gegenwart, Heidelberg 1977.

WALSH, D., Soziologie und soziale Welt, in: P. FILMER u.a., Neue Richtungen in der soziologischen Theorie, Wien/Köln/Graz 1975, S. 23-43.

WALTHER, M., Transformation, in: Rationalisierung, 22/1971, H. 3, S. 50-51.

WEBER, G., Zur Professionalisierung sozialer Arbeit, in: SOZIALPÄDAGOGIK IN WISSENSCHAFT UND UNTERRICHT, hrsg. v. H. Wollenweber, Paderborn 1978, S. 85-103.

WEBER, M., Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie, Köln/Berlin 1964a.

-, Der Sinn der 'Wertfreiheit' der Sozialwissenschaften, in: Soziologie - Weltgeschichtliche Analysen, Stuttgart 1964b.

WEIHE, U., Diskurs und Komplexität, Stuttgart 1979.

WEINGART, P., Wissenschaftsforschung und wissenschaftssoziologische Analyse, in: WISSENSCHAFTSSOZIOLOGIE 1, hg. v. P. Weingart, Frankfurt/M. 1972, S. 11-42.

-, Wissensproduktion und soziale Struktur, Frankfurt/M. 1976.

WEINRICH, H., System, Diskurs, Didaktik und die Diktatur des Sitzfleisches, in: Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken, 26/1972, S. 801-812.

WELLMER, A., Kritische Gesellschaftstheorie und Positivismus, Frankfurt/M. 1971^3.

WERDER, L.v., Alltag und alltägliche Erwachsenenbildung - Seminarüberlegungen, 1978a, in: Neue Praxis, 8/1978, H. 1, S. 29-39.

-, Zur Ratlosigkeit im Jugendhaus: Theorie ist veränderbar und Alltag ist kein Chaos, 1978b, in: Sozialmagazin, 1978, Heft 8, S. 50-55.

-, Alltägliche Erwachsenenbildung. Aspekte einer bürgernahen Pädagogik, Weinheim/Basel 1980.

WHITEHEAD, A.N., Die Funktion der Vernunft, Stuttgart 1974.

WHORF, B.L., Sprache, Denken, Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie, Reinbek 1963.

WILLMS, B., Kritik und Politik, Frankfurt/M. 1973.

WILSON, Th.P., Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung, in: ALLTAGSWISSEN, INTERAKTION UND GESELLSCHAFTLICHE WIRKLICHKEIT, Bd. 1, hrsg. v. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, Reinbek 1973, S. 54-79.

WINTER, M., u.a., Venusfliegenfalle Sozialarbeit - Geometrisierung der Nächstenliebe, Frankfurt/M. 1979.

DIE WISSENSCHAFT IM LICHTE DES MARXISMUS, hrsg. v. H. Wallon, o.O. 1971[2] (Erstdruck: Zürich 1937).

WISSENSCHAFT UND WIRKLICHKEIT, hrsg. v. J. Anderegg, Göttingen 1977.

WISSENSCHAFTSSOZIOLOGIE. STUDIEN UND MATERIALIEN (= Sonderheft 18/1975 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie), hrsg. v. N. Stehr/R. König, Opladen 1975.

WISSENSCHAFTSSOZIOLOGIE 1. Wissenschaftliche Entwicklung als sozialer Prozeß, hrsg. v. P. Weingart, Frankfurt/M. 1972.

WISSENSSTRUKTUR UND CURRICULUM, hrsg. v. G.W. Ford/L. Pugno, Düsseldorf 1972.

WOLF, A., Zur Geschichte der Sozialpädagogik im Rahmen der sozialen Entwicklung, Donauwörth 1977.

ZETTERBERG, H.L., Theorie, Forschung und Praxis in der Soziologie, in: Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 1: Geschichte und Grundprobleme, hrsg. v. R. König, Stuttgart 1973[3], S. 104-160.

ZIEHE, Th., Pubertät und Narzißmus, Frankfurt/M. u. Köln 1978[2].

ZIELKE, P., Studenten zwischen Theorie und Praxis. Probleme studentischer Praxis in der Jugendarbeit, in: deutsche jugend, 24/1976, H. 3, S. 129-134.

ZUR THEORIE DER INSTITUTION, hrsg. v. H. Schelsky, Düsseldorf 1970.

In der vorliegenden Arbeit wird das Theorie-Praxis-Verhältnis als Verhältnis von wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen thematisiert. Dabei schließt sich die Arbeit der phänomenologischen Soziologie nach Alfred Schütz an, die - auf dem Hintergrund kritisch-praktischer Orientierung - kritisiert und erweitert wird. Das erkenntnisleitende Interesse bezieht sich auf die Bearbeitung der Theorie-Praxis-Spaltung und auf die Konstituierung einer handlungswertorientierten Wissenschaft, wie sie etwa in der Praxis sozialer Arbeit gefordert wird. Am Beispiel der außerschulischen Jugendarbeit werden lebensweltliche und wissenschaftliche Wissensvorräte untersucht; die Analyse des Verhältnisses von Theorie und Praxis wird so im Sinne einer Exemplifizierung auf ein sozialpädagogisches Handlungsfeld bezogen.

In Auseinandersetzung mit verschiedenen Institutionstheorien, Wissensformen, Praxis- und Theoriebegriffen sowie Modellen des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis werden darüber hinaus die Grundlinien einer Kritik und Alternative zum entsubjektivierten, praxisdistanzierten Wissenschaftsmodell deutlich.

ISBN 3-87237-025-1

DM 28,-